education

H₂O

Viviana Soto Jaramillo

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y UN CAMINAR POR LA EDUCACIÓN ESPECIAL

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Viviana Soto Jaramillo

El Proyecto Educativo Institucional y Un Caminar por la Educación Especial

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J31E Jaramillo, Viviana Soto
El Proyecto Educativo Institucional y Un Caminar por la Educación Especial
/ Viviana Soto Jaramillo. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2021

98 f.: il

DOI: 10.37423/2021.edcl282

ISBN: 978-65-89955-11-5

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. vida-escolar 2. práticas-educativas 3. cultura-escolar I. Jaramillo, Viviana Soto II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2021.edcl282>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonatto

Dr. Anderson Reis de Sousa

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2021

10.37423/2021.edcl282

Resumen: Este estudio surge de la necesidad de analizar y comprender el papel del PEI en el impulso de la vida escolar, abordando la dinámica de su proceso de diseño, implementación y evaluación. Tiene la intención de saber cómo los profesores ejercen su profesionalismo en conjunto con el PEI donde enseñan. Se presentan propuestas estratégicas para la implementación del PEI, su articulación con las prácticas educativas, así como la reflexión a su alrededor, que puede mejorar y reforzar la cultura escolar y crear condiciones que faciliten estas prácticas. Se adoptó una metodología de investigación basada en un estudio de caso cualitativo, que favorecía un enfoque interpretativo de los fenómenos bajo análisis, ya que el problema era tratar de comprender, de qué manera se aplica y respeta el documento guía más importante, dirigido a garantizar la coherencia y la unidad de la acción educativa de la escuela. La información se recopiló mediante: análisis de documentos y observaciones. Entre las conclusiones de nuestro estudio, destacamos el hecho de que los maestros revelan muchas dificultades en la operacionalización del Proyecto, no ajustando sus prácticas a las estrategias de acción establecidas en él. Los maestros no ven las reuniones grupales como momentos efectivos de trabajo colaborativo, no existe una relación aparente entre las actividades desarrolladas y los documentos de guía, y las prácticas diarias se llevan a cabo con un conocimiento que resulta de la experiencia docente y espontáneamente responsable. La ausencia de reflexión y evaluación debido a la falta de conocimiento sobre el proyecto y de todo el proceso subyacente a su operación, así como la falta de conocimiento de los instrumentos de evaluación, así como los criterios de evaluación que sirven como referencia para su operación e implementación.

Palabras-claves: Vida escolar; prácticas educativas; cultura escolar.

Sumário

PARTE I	6
CAP 1. INTRODUCCIÓN	6
CAP 2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 MODELO ORGANIZACIONAL DE ESCUELA.....	8
2.2 VISIÓN, MISIÓN Y OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	13
2.3 AUTONOMÍA ESCOLAR.....	16
2.4 CULTURA ESCOLAR.....	17
2.5 PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA	20
2.6 PROYECTOS EDUCATIVOS	25
2.6.1 TIPOLOGÍAS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	27
2.6.2 EL DESARROLLO DEL PEI	29
2.6.3 LIMITACIONES PARA LOGRAR UN CAMBIO EDUCATIVO.....	36
CAP 3. MARCO CONTEXTUAL	38
3.1 SÍNTESIS DE ANTECEDENTES DEL ENTORNO	39
3.2 SÍNTESIS DE ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS	40
3.3 FUNCIONES DEL DIRECTOR.....	42
3.4 FUNCIONES DEL JEFE DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA.....	42
3.5 FUNCIONES DEL INSPECTOR.....	44
CAP 4. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL	44
4.1 OBJETIVOS GENERALES	45
4.2 OBJETIVOS ESTRATEGICOS	46
4.3 METAS	46
4.4 LÍNEAS DE ACCIÓN, PROGRAMAS Y PROYECTOS ESPECÍFICOS	46
4.5 ÁREA DE VINCULACIÓN CON COLEGIOS DE LA CORPORACIÓN AYG.	48
4.5.2 DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA FINANCIERA.....	49
CAP 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	50
PARTE II	51

CAP 6. PLAN DE MEJORAMIENTO - PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	51
6.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	54
6.2 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PROPUESTAS.....	55
CAP 7. CONCLUSIÓN	58
BIBLIOGRAFIA	63
EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ESTUDIANTE CON NECESIDADES ESPECIALES: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA EL EQUIPO DE GESTIÓN	65
INTRODUCCIÓN	66
CAP. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	67
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	68
1.2 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	68
1.3 OBJETIVO GENERAL.....	69
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	69
1.5 JUSTIFICACIÓN	69
CAP. 2. MARCO METODOLÓGICO	70
CAP. 3. MARCO TEÓRICO - EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR	72
3.1 LA EXCLUSIÓN ESCOLAR.....	72
3.2 LA INCLUSIÓN ESCOLAR	74
CAP. 4. LA HISTORIA DEL MOVIMIENTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR	77
4.1 LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	81
4.2 CAMINOS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	82
CAP. 5. NECESIDADES ESPECIALES.....	84
CAP. 6. GESTIÓN ESCOLAR	86
6.1 ACCIONES DE GESTIÓN HACIA LA INCLUSIÓN.....	87
CAP. 7. EL PAPEL DEL GESTOR ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA	89
CONCLUSIÓN	91
BIBLIOGRAFÍA	94

PARTE I

CAP 1. INTRODUCCIÓN

La escuela, como realidad institucional, es una construcción social. Las necesidades e intereses políticos, económicos, sociales y culturales determinaron su apariencia y continúan siendo su principal apoyo.

La universalización y el derecho a la educación permanente han llevado a una enorme diversificación del sistema educativo más allá de la escuela. La escuela de hoy no puede limitarse a transmitir información sobre temas, a transmitir conocimientos del libro de texto. Es una síntesis entre la cultura experimentada en la calle y la cultura formal que es el dominio del conocimiento, las habilidades de pensamiento. Sobre todo, se busca que la escuela sea un medio capaz de formar ciudadanos solidarios, responsables, intervinientes y preparados para enfrentar cambios permanentes. La escuela debe saber cómo crear condiciones para que los estudiantes asimilen el espíritu de cambio. La innovación educativa es un proceso que cuestiona, en todo momento, el pasado y el presente, exigiendo el compromiso de los agentes escolares, la comunidad a la que pertenecen y el sistema en el que operan, para que el cambio ocurra y los estudiantes se formen para que puedan contribuir a la construcción de una sociedad que corresponda a sus deseos. La preocupación por el equilibrio en la sociedad no puede conducir al estancamiento, sino más bien a estimular la provocación de cambios que tengan como objetivo el beneficio de cada individuo y la comunidad a la que pertenece.

Por otro lado, administrar una escuela efectivamente requiere una acción coherente, coordinada y de apoyo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Básicamente, innovar es aprovechar los márgenes de libertad y autonomía que tiene la escuela para encontrar respuestas que contribuyan para que esta institución y los agentes que trabajan allí encuentren los caminos del cambio y el progreso, capaces de conducir a procesos educativos cada vez más eficiente y efectivo. Esto significa que las escuelas deben adoptar modelos educativos, de acuerdo con la pluralidad y diversidad de los elementos que integran las comunidades educativas a las que pertenecen.

La preocupación por definir, a través del Proyecto Educativo Institucional – PEI de la escuela, los "perfiles de cambio" lleva a los actores educativos a cuestionarse sobre su identidad, sobre lo que son o les gustaría ser, y cómo podrían reducir la distancia entre los quiénes son y qué les gustaría ser. Es a través de esta búsqueda constante que se definen los valores que inspirarán, guiarán y liderarán la

acción educativa. El PEI adquiere así un valor simbólico para los actores y un valor operativo en la medida en que guía una acción concreta a promover.

El Proyecto Educativo Institucional como instrumento para “planificar la acción educativa” y “construir la identidad de cada establecimiento educativo” requiere una concepción de la escuela como una “organización que piensa continuamente en sí misma” Costa (2003a).

Al definir la visión estratégica de lo que está destinado a la escuela y la visión interpretativa de su misión, el PEI crea la oportunidad y explora la capacidad de los profesores, juntos, para reflexionar sobre la escuela, sus funciones, sus problemas y las formas para resolverlos. Solo en esta concepción el Proyecto Educativo tendrá sentido y permitirá que la escuela logre su autonomía. En esta perspectiva, el proceso de concebir e implementar el PEI es un proceso que involucra a personas que, de manera colectiva, permanente y continua, realizan un análisis crítico constante del estado de la escuela, deciden soluciones para la continuidad o el cambio y evaluar las consecuencias de sus decisiones. Este proceso depende, además de otros factores, del papel desempeñado principalmente por los docentes, ya que se asumen como elementos clave en la construcción de los cambios.

La introducción de la identidad del Proyecto en la escuela implica un cambio educativo, pero para que tenga sentido, es necesario, sobre todo, concebir a los maestros como "aprendices sociales", negando la tendencia a identificarlos como "aprendices técnicos" (HARGREAVES, 1998).

No es posible hacer una flexibilidad curricular basada en el trabajo cooperativo, sin cambiar la forma tradicional en que trabaja la escuela y, en particular, la forma en que trabajan los maestros y sus prácticas, ya que es en ellos donde se manifiesta y evalúa el título, la realización de estas autonomías.

El profesor es la clave fundamental para la realización del cambio, lo que significa que, al involucrar a los profesores en el proceso de toma de decisiones, en la revitalización o innovación de las estructuras existentes y en el análisis, la discusión y la reflexión crítica, estamos ganando docentes que contribuyen al cambio y, en consecuencia, favorecen la creación de una verdadera cultura de colaboración. Por lo tanto, es importante verificar cómo las escuelas y los docentes han podido hacer frente a los cambios: cómo se entendieron y cómo se practicaron; en otras palabras, cómo se respeta y aplica el documento guía más importante, dirigido a garantizar la coherencia y la unidad de la acción educativa de una escuela: el Proyecto Educativo Institucional.

Así, este Proyecto presenta, en una primera parte, los fundamentos teóricos con la revisión de la literatura relacionada, parte la justificación teórica la elección de metodologías e instrumentos que

guiaron esta investigación, a saber, la opción para el estudio de caso y un enfoque cualitativo, así como las técnicas de recopilación de información utilizadas, para comprender el plan metodológico y su coherencia, después la exposición de la problemática del objeto del estudio, así como las preguntas que serán objeto de investigación en el estudio, en una segunda parte, su discusión y una breve propuesta de intervención que va en contra de los resultados obtenidos.

CAP 2. MARCO TEÓRICO

2.1 MODELO ORGANIZACIONAL DE ESCUELA

La escuela comienza por estar asociada, en muchos casos, con un edificio. Sin embargo, es, como cualquier otra organización, una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, constituyéndose como una comunidad educativa y un lugar donde la educación se realiza y, en este sentido, debe entenderse como comunidades de docentes y estudiantes (insertadas en las comunidades locales), que proporcionan diversas formas de interacción social esenciales para la socialización con la capacidad y la posibilidad de ejercer y formular una voluntad colectiva.

La definición de organización parece, a primera vista, una tarea muy simple, debido a la diversidad de definiciones encontradas. Sin embargo, una lectura más cercana de ellos indica cuánto puede estar mal, ya que hay una gran diversidad de perspectivas y falta de consenso en torno al concepto.

La escuela es una organización peculiar, distinta de las demás, porque, además de ser "una organización que cuida a las personas" Perrenoud (1994), su realidad es construida socialmente por una multiplicidad de actores. Pero la escuela también es un sistema de comportamientos e interacciones que tienen lugar produciendo lógicas y actos singulares. Estos actos están entrelazados en esquemas complejos de actividades que generalmente se llevan a cabo en la interacción social, es decir, la escuela no puede analizarse por separado de las otras instituciones con las que se relaciona, ya que encuentra formas de reaccionar y adaptarse a las perturbaciones o cambios registrados en tu entorno.

Sin embargo, al ser una organización y un sistema, la escuela no puede dejar de ser vista como una institución, que por un lado se presenta con su propio discurso cerrado, con una respuesta a todo y, por otro lado, se convierte en un instrumento de otra institución. El sistema educativo, desde el cual comparte el discurso que transmite.

Cuando se trata de comparar la Escuela con otras organizaciones, no debemos olvidar que tiene una característica muy específica que la distingue de todas las demás y le otorga propiedades distintas que deben tenerse en cuenta.

La escuela crea un conjunto de interacciones que están reguladas normativamente y por condiciones culturales. Presenta su propia cultura, creada por sí misma que condiciona sus estructuras, la forma de organizar el espacio y la forma de articular las relaciones.

Todas las escuelas reciben un conjunto extraordinario de regulaciones que dejan poco espacio para la autonomía de sus miembros. Y, cuando se reconoce formalmente la autonomía de las escuelas, se buscan otros subterfugios (regulación de estándares básicos, estrangulamiento financiero, creación de sistemas de control administrativo, etc.), que condicionan su ejercicio efectivo.

Se puede decir que la Escuela es una organización compleja, con muchas dimensiones y objetivos ambiguos y que está abierta a múltiples interpretaciones que son difíciles de medir.

Por lo tanto, la definición de escuela como organización adquiere diferentes connotaciones de acuerdo con las perspectivas organizacionales que le dan su cuerpo. A riesgo de omitir modelos, elegimos presentar seis imágenes escolares: Escuela como empresa, Escuela como burocracia, Escuela como democracia, Escuela como arena política, Escuela como anarquía organizada y Escuela como cultura, que parecen apoyar las realidades por las que pasan las escuelas chilenas.

Teniendo en cuenta la diversidad de las propuestas de sistematización existentes y el hecho de que esta es un área de desarrollo conceptual en constante renovación, no pretende constituir una tipología del estado de la literatura sobre el tema, por lo tanto, es una iniciativa ciertamente incompleta.

El modelo **“la escuela como empresa”** se basa en las teorías clásicas de gestión organizacional propuestas por Taylor (1971) y Fayol (1972), de las cuales la escuela es vista como una empresa educativa y, como tal, se basa en los principios establecidos por estos dos autores. En consecuencia, conceptos tales como: jerarquía, centralización, formalización, tareas bien definidas, distribuidas, articuladas y estandarizadas y controladas están vinculadas a la idea de escuela-empresa, fundamentalmente por la forma en que los trabajadores realizan sus tareas, en comparación con una mejor manera de llevarlos a cabo.

Existe una clara separación entre quienes piensan y quienes ejecutan, y su objetivo central es la eficiencia, es decir, lograr el mejor rendimiento al menor costo.

Los principios de las teorías clásicas propuestas por Taylor (1971) y Fayol (1972), tuvieron una gran influencia en las organizaciones escolares, en términos de uniformidad de los planes de estudio, metodologías, posicionamiento de los estudiantes (según el nivel de instrucción), posicionamiento de los maestros (según la duración del servicio), recursos materiales (poco diversificados), espacios educativos, horarios y evaluación y por la inexistencia de relaciones con la comunidad (escuela cerrada por la mitad).

El modelo de "**la escuela como burocracia**" se basa en el "modelo burocrático", cuyo eje de desarrollo fue Weber y, desde temprana edad, influyó en la organización de las escuelas europeas. Mencionado por Costa (2003b), "las escuelas son organizaciones formales con muchas de las características de las organizaciones burocráticas, el modelo burocrático es uno que la mayoría de los administradores escolares adoptan".

En las escuelas, podemos identificar los siguientes elementos caracterizadores:

- Centralización de decisiones en los órganos superiores de los ministerios de educación, con la consiguiente falta de autonomía escolar y una cadena jerárquica bien definida y rígida;
- Todas las actividades están reguladas en detalle y el trabajo está estrictamente dividido y compartimentado;
- Todo es predecible en la organización, ya que su funcionamiento se basa en una planificación cuidadosa y meticulosa;
- Estructura organizativa centralizada, jerárquica y formal: modelo piramidal;
- Obsesión con los documentos escritos;
- Comportamientos estandarizados y estandarizados basados en el cumplimiento de estándares escritos y estables;
- Las relaciones entre las personas son impersonales y uniformes;
- Pedagogía uniforme: la misma organización pedagógica, los mismos contenidos disciplinarios, las mismas metodologías, los mismos materiales;
- Concepción burocrática de la función docente (existe solo para lograr lo que se define).

La escuela burocrática tiene una rigidez y uniformidad de normas, estructuras y procesos, un centralismo muy fuerte, jerarquía y control central, que ha perforado y perforado el sistema educativo.

El modelo "**la escuela como democracia**" centra toda su atención, por un lado, en el problema de los individuos en las organizaciones, su comportamiento grupal, el hombre como ser social, por otro lado, en la defensa de la naturaleza participativa de los procesos de toma de decisiones. Decisión en este sentido, podemos decir que: "la teoría de las relaciones humanas, al valorar a las personas y los grupos, los fenómenos de cooperación y participación, la satisfacción y el cumplimiento de los trabajadores, constituye el fundamento teórico, en términos organizativos, de la imagen democrática de la escuela" Costa (2003b).

Podríamos resumir como indicadores de la imagen de la escuela como democracia:

- Los procesos de toma de decisiones son participativos;
- Búsqueda de consenso compartido a través de estrategias de decisión colegiadas;
- Importancia del comportamiento informal en la organización;
- Importancia de estudiar el comportamiento humano;
- Visión armoniosa y consensuada de la organización;
- Pedagogía personalizada;
- Existencia de una autoridad profesional basada en la competencia especializada de los docentes;
- Los diversos órganos de gestión y coordinación se constituyen a través de procesos formales de representación, basados en procedimientos electorales;
- Existencia de un conjunto común de valores que el grupo construye y comparte a través de los procesos de socialización.

La imagen de una escuela como democracia nos propone globalmente una concepción de los establecimientos educativos que, valorando a las personas, apunta a formas de funcionamiento participativo y concertado entre todos los involucrados en la vida escolar.

El modelo "**la escuela como arena política**" se basa en el estudio de los modelos políticos de las organizaciones y surge como un rechazo de la homogeneidad, racionalidad y con sensualidad de la organización, es decir, en esta perspectiva, la incertidumbre y la divergencia aparecen como características dominantes de las situaciones organizacionales.

En este sentido, las decisiones tomadas dentro de las organizaciones surgen de procesos de confrontación y negociación, basados en los intereses a menudo en conflicto y las relaciones de poder

desatadas por los diversos actores/grupos, generados por la escasez de recursos, la diversidad ideológica, el conflicto de intereses. Intereses y diferencia de personalidad.

En el mundo en general, hay pocos estudios sobre la influencia que este modelo tiene en las instituciones escolares, sin embargo, se reconoce que existe la "arena política", por ejemplo, y de acuerdo con Afonso (2005), al educar reformas, en las decisiones sobre la organización de la organización. Horario escolar, asignación de espacio escolar, tiempo de enseñanza para asignaturas específicas o para actividades no curriculares, en la construcción del PEI, Regulación Interna, Plan de Actividad, Evaluación, y otros Proyectos.

El modelo **“la escuela como anarquía organizada”** hace que sus concepciones organizativas se basen en la incertidumbre e imprevisibilidad de las organizaciones y en la complejidad e inestabilidad de su funcionamiento. En esta perspectiva, la escuela es vista como una realidad compleja, heterogénea, problemática y ambigua. Sus intenciones y objetivos son vagos, las tecnologías no son claras y la participación es fluida. Los objetivos son ambiguos, abiertos a múltiples interpretaciones y difíciles de medir. Las decisiones no surgen de manera coherente y vinculada a la planificación, sino como una respuesta improvisada a los problemas existentes. La articulación entre sus estructuras y componentes es muy débil. A pesar de toda la desconexión que existe en las organizaciones escolares, no se desintegran, ya que entre los diferentes actores de la organización se establece una "lógica de confianza", cada uno confía en lo que el otro hace (incluso si es una aparente confianza).

Las organizaciones pueden ser anarquías, pero son anarquías organizadas. Las organizaciones pueden estar débilmente articuladas, pero son sistemas débilmente articulados. Las organizaciones pueden recurrir al proceso de decisión de la papelería, pero las papelerías tienen bordes que imponen cierta estructura Weich (1985).

En el modelo **“la escuela como cultura”**, la institución escolar genera un conjunto de interacciones que están reguladas por un conjunto de normas y por las restricciones implícitas que surgen de su configuración social, de su cultura. Cada escuela crea su propia cultura, desde la cual transmite normas, creencias, valores, mitos que regulan y condicionan, no solo el comportamiento de sus miembros, sino también sus estructuras, la forma de organizar espacios y la forma de articular relaciones

Podemos encontrar algunos rasgos que demuestran su presencia en la escuela:

- No hay dos organizaciones iguales. Esto significa que, en el caso de la Escuela, es diferente de otras organizaciones, así como de otras instituciones escolares;
- Cada escuela tiene manifestaciones simbólicas diferentes y diferentes que le dan su propia especificidad y cultura;
- La calidad y el éxito de cada escuela depende de su tipo de cultura;
- Las tareas de un gestor están relacionadas con la gestión de los aspectos simbólicos que genera la cultura.

Esto significa que podemos encontrar muchos componentes en la escuela que demuestran que cada escuela es diferente de las demás. Dependiendo de las nuevas demandas, requisitos y expectativas del medio ambiente, tanto interna como externamente, y utilizando la autonomía que está consagrada, cada escuela reacciona y encuentra diferentes soluciones en la forma en que toma decisiones, implementa cambios e innovaciones, se integra a la comunidad, evalúa e informa (autoevaluación), realiza la articulación institucional, procesa el liderazgo organizacional, crece y aprende, buscando así responder adecuadamente a las necesidades y problemas planteados, asumiendo así nuevas características.

2.2 VISIÓN, MISIÓN Y OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Quien quiera estar y adónde quiera ir es la **visión** de cualquier organización. Las metas, planes y objetivos medibles son los medios para lograr esta visión, son una hoja de ruta claramente definida.

El propósito de las organizaciones escolares es educar. La educación tiene como objetivo promover cambios deseables y estables en las personas; cambios que favorecen el desarrollo integral del hombre y la sociedad. La escuela contribuirá al refuerzo de la identidad nacional a través de la valorización socializada de las peculiaridades locales.

Sin embargo, en ausencia de una educación que no esté inmersa en la cultura y, particularmente, en el momento histórico en el que se encuentra, las experiencias pedagógicas y las metodologías organizativas que promueven estos cambios no pueden concebirse de manera "des culturalizada".

La escuela es, sin duda, una institución cultural y son las reformas educativas en sí mismas las que reflejan las ideologías impresas en el contexto social y político. Por lo tanto, estamos hablando de una dimensión cultural e ideológica de la educación como base y transmisor estructural de la reproducción social.

La **misión** de una organización consiste en definir sus propósitos estratégicos generales, es la filosofía básica de su desempeño, es el punto de partida para definir los objetivos que están subordinados a ella y debe servir como guía para las personas que trabajan en ella. La misión de una organización se traduce en una comprensión perfecta de la razón de su existencia y debe ser percibida interna y externamente.

La escuela de hoy no puede limitarse a transmitir información sobre los temas, a transmitir el conocimiento del libro de texto. En él, los estudiantes aprenden a asignar significados a los mensajes e información recibidos del exterior, de los medios de comunicación, de la vida diaria, de las formas de educación proporcionadas por la ciudad, por la comunidad. El profesor tiene su lugar allí, con el papel insustituible de proporcionar las condiciones cognitivas y afectivas que ayudarán al alumno a asignar significados a los mensajes e información recibidos de los medios y las diferentes formas de intervención educativa urbana. La misión de la escuela es educar a ciudadanos informados y conocedores, sociables/civilizados, atentos y reflexivos, preparados para el cambio.

Los objetivos son los resultados cuantitativos y cualitativos que una organización desea lograr en un período determinado, en el contexto de su entorno, para cumplir su misión. Deben estar bien definidos, concretos y deben tener las siguientes características:

- Claro, explícito y conciso;
- Viable, pero desafiante;
- Jerárquico, ya que hay objetivos más importantes que otros subordinados a ellos, y el esfuerzo para lograrlos debe tener esto en cuenta;
- Coherente, ya que los objetivos deben armonizarse entre sí;
- Medible, cuantitativa y cualitativamente;
- Conocido y acreditado en toda la organización;
- En pequeñas cantidades, para evitar la dispersión;
- Programado, conoce la fecha límite para su realización.

Según Teixeira (2005), generalmente se identifican tres tipos de objetivos: económico, de servicio y personal.

En economía, se identifica la supervivencia de la organización, el beneficio de la organización y su crecimiento. En casos de servicio o sociales, se identifica la creación de beneficios para la sociedad y los ciudadanos. Los objetivos personales de los individuos se identifican como parte de la organización, lo que, cuando está satisfecho y motivado, aumenta su nivel de productividad.

La escuela de hoy no puede limitarse a transmitir información sobre los temas, a transmitir el conocimiento del libro de texto. Es una síntesis entre la cultura experimentada en la ciudad, en la calle, en las plazas, en los puntos de encuentro, en los medios, en la familia, en el trabajo, etc., y la cultura formal que es el dominio del conocimiento, las habilidades de pensar.

Para una escuela concebida como un espacio de síntesis, en el ejercicio de su papel en la construcción de la democracia social y política, se proponen cinco objetivos sociales o de servicio que la organización escolar busca lograr:

1. Promover el desarrollo de habilidades cognitivas, operativas y sociales de los estudiantes, a través del contenido escolar;
2. Promover las condiciones para fortalecer la subjetividad e identidad cultural de los estudiantes (el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la imaginación);
3. Prepararse para el trabajo y para la sociedad tecnológica y comunicacional (saber tomar decisiones, hacer análisis globales, interpretar información de todo tipo, tener una actitud de investigación, saber trabajar juntos, etc.);
4. Capacitar para una ciudadanía crítica, es decir, capacitar a un ciudadano/trabajador capaz de interferir críticamente en la realidad para transformarla y no solo capacitar para integrar el mercado laboral;
5. Desarrollar capacitación para valores éticos, es decir, capacitación en cualidades morales, rasgos de carácter, actitudes, convicciones humanísticas y humanitarias.

Los objetivos económicos de la escuela actual, aunque no se consideran una prioridad, son igualmente importantes porque, para lograr los objetivos sociales mencionados anteriormente, se requieren recursos, recursos materiales y humanos, que requieren una buena gestión financiera de la escuela, no con el objetivo de beneficio, pero solo y solo para obtener estos recursos.

2.3 AUTONOMÍA ESCOLAR

El concepto de autonomía ha sido ampliamente debatido y estudiado en las últimas décadas. En el contexto de la escuela actual, en la que su complejidad es indiscutible, innumerables autores han expresado su definición, y se puede ver que todos se unen, en una visión más o menos concertada. Autonomía significa globalmente, *"El poder de autodeterminación, de autorregulación de los propios intereses o el poder de darse la norma, elaborando sus propios estatutos/regulaciones"* Castro (1995).

Una noción más concreta y dirigida a la realidad escolar es la definida por Castro (1995), cuando disse que la autonomía significa que el orden escolar no lo establece alguien fuera de la escuela y fuera de ella, sino los miembros mismos y debido a tu realidad.

La misma autora distingue varias dimensiones de autonomía:

Autonomía política: resultante de los procesos de descentralización, a través de la extensión o distribución de poderes y competencias. Es, por lo tanto, una dimensión donde se asume el ejercicio del poder político como autonomía de orientación". Esta dimensión también incluye la posibilidad de crear "leyes "y" reglas propias ", es decir, la ocurrencia producción normativa a nivel local.

Autonomía administrativa: implica la capacidad de tomar decisiones administrativas y practicar actos entendidos como "exigibles y no susceptibles de atractivo jerárquico". Es, por lo tanto, una dimensión donde el poder de tomar decisiones se extiende a varias modalidades de autonomía administrativa, el saber: gestión financiera, regulatoria, patrimonial y de personal.

Autonomía científica y pedagógica: resultado de la aplicación del concepto de función técnica a las actividades administrativas. La precisión del concepto a nivel científico y pedagógico resulta del desarrollo de los propios proyectos a nivel científico - pedagógico local, con intervención en la dimensión curricular y en la gestión autónoma de los currículos y programas.

La responsabilidad de la gestión administrativa, financiera y pedagógica se asigna nuevamente a un solo cuerpo, el director (a) de la escuela, y aparece como respuesta a uno de los objetivos estratégicos de crear condiciones que permitan el refuerzo de "líderes efectivos". Este decreto también les da a las escuelas un refuerzo de su autonomía, especialmente en la capacidad de gestión de su organización interna, siendo su PEI el instrumento principal, esta autonomía reflejada en el monitoreo, coordinación, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo por parte del consejo escolar. Sin embargo, tener un decreto no es suficiente, es necesario ir mucho más allá. Es necesario un cambio

de actitud que conduzca a una participación más comprometida de los actores educativos a favor de este bien común, que es la educación.

Esta participación puede iniciarse o reforzarse en el compromiso de construir el PEI verdaderamente dirigido hacia una autonomía consciente y fructífera como piedra angular de la construcción de una verdadera comunidad escolar.

Según Barroso (1998), "Autonomía escolar" significa, desde un punto de vista formal/legal, que las escuelas tienen una capacidad de autogobierno en ciertas áreas (estratégicas, pedagógicas, administrativas y financieras), como resultado de la transferencia de atribuciones, competencias y recursos de otros niveles de administración, a los propios órganos de gestión de la escuela.

La autonomía es un campo de fuerzas, donde se confrontan y equilibran diferentes influenciadores (externos e internos), de los cuales se destacan: el gobierno, la administración, los maestros, los estudiantes, los padres y otros miembros de la sociedad local. La autonomía se afirma, así como una expresión de la unidad social que es la escuela y no preexiste a la acción de los individuos. "Es un concepto construido social y políticamente por la interacción de diferentes actores organizacionales, en una escuela determinada, en busca del bien común local", Barroso (1998).

2.4 CULTURA ESCOLAR

El término cultura deriva del latín - *colere* -, que significa conservar, tratar, formar. Originalmente se usó principalmente en contextos religiosos y agrícolas. Actualmente, la palabra Cultura se usa en un sentido mucho más amplio, dando lugar a múltiples definiciones.

En un intento por aclarar los significados del concepto de cultura, Kroeber y Klunckhohn (1952), prepararon un trabajo importante, en el que identificaron alrededor de 160 significados para el término "cultura". A partir de entonces, nadie afirmó ser el titular de la definición correcta, aunque muchos contribuyeron a la aclaración del concepto.

La cultura consiste en patrones implícitos y explícitos de comportamiento humano adquiridos y transmitidos por símbolos, que constituyen actividades distintivas de los grupos humanos, incluida su externalización en artefactos, el núcleo esencial de la cultura consiste en ideas (históricamente derivadas y seleccionadas) Kroeber y Kluckhohn (1952) y, especialmente, los valores inscritos; los sistemas culturales pueden, por un lado, considerarse como productos de acción y, por otro lado, como elementos condicionantes para la acción futura.

Si consideramos la educación como un proceso continuo que acompaña, ayuda y marca el desarrollo del individuo, y que implica la preservación y transmisión del patrimonio cultural, la importancia del sistema educativo en general y de la escuela en particular se hace rápidamente evidente, asumir la socialización y perpetuación de la cultura. De hecho, la educación escolar juega un papel socializador, contribuyendo a la internalización individual de los valores de la sociedad.

La escuela es, sin duda, una institución cultural y son las reformas educativas en sí misma que reflejan las ideologías impresas en el contexto macrosocial y político. Por lo tanto, estamos hablando de una dimensión cultural e ideológica de la educación como base y transmisor estructural de la reproducción social.

La organización/institución "escuela" está inevitablemente asociada con la dimensión cultural, tanto en el sentido más amplio como en el más restringido. Sin embargo, la cultura escolar no puede considerarse como un tipo de subcultura de la sociedad en general.

Según Barroso (2005), los conceptos de "cultura", "cultura escolar" y "cultura educacional" han dividido a algunos teóricos, que destacan tres tipos de enfoques fundamentales: funcionalista, estructuralista e interaccionista.

Desde una perspectiva funcionalista, la institución educativa es simplemente un transmisor de una cultura definida y producida externamente que se traduce en los principios, propósitos y normas que el poder político determina que constituyen el sustrato del proceso educativo y la aculturación de niños y jóvenes.

En una perspectiva estructuralista, la cultura escolar es producida por la forma de educación escolar, principalmente a través del modelado de sus formas y estructuras, ya sea el plan de estudio, las asignaturas, el método de organización pedagógica, los medios auxiliares de enseñanza, etc.

Finalmente, la perspectiva interaccionista, en la cual la cultura educacional es la cultura organizacional de la escuela; por lo tanto, se considera cada escuela en particular.

Se puede decir que existe una cultura propia, dentro del alcance de la Escuela y el Sistema Educativo, que refleja un conjunto completo de prácticas, valores y creencias, compartidas por todos aquellos que interactúan dentro de ella.

La cultura escolar se refiere así a la existencia, en cada escuela, de un conjunto de factores organizativos y procesos sociales específicos que ponen la cultura escolar en perspectiva, lo que, demuestra ser un elemento activo en su reinterpretación y operacionalización. Sin embargo, es una

cultura que no todas las escuelas pueden asumir por igual, ya que depende de realidades locales específicas.

Los mitos sobre los cuales se articula la escuela se refieren a la bondad de los estándares culturales; la efectividad causal de la enseñanza; igualdad de oportunidades; homogeneización del comportamiento; la uniformidad de las reglas; la agrupación estable; la rutina de la actividad; transmisión cultural; la eficacia de la obediencia; y el valor de la autoridad.

Estas circunstancias se asociaron con nuevas tendencias y modificaciones dentro del alcance del Sistema Educativo, a medida que cambiaba progresivamente de un sistema escolar a un sistema educacional y de una política educativa nacional a políticas educativas locales.

Como el papel de las culturas docentes en el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes es ampliamente reconocido, al comprender las formas de estas culturas, podemos comprender los límites y las posibilidades del desarrollo docente y el cambio educativo.

Andy Hargreaves identifica cuatro formas "integrales" de enseñanza de las culturas: individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización, cada una de las cuales tiene implicaciones para el trabajo del profesor y el cambio educativo.

Hargreaves y otros reconocen la cultura del individualismo como la situación más común en las escuelas, que se basa en una situación de aislamiento y trabajo solitario por parte de los maestros. "El individualismo se ve como una consecuencia de las complejas condiciones y limitaciones de la organización, y estas son las que debemos tener en cuenta si queremos eliminarlo" Hargreaves (1998).

En la cultura de colaboración, la ayuda, el apoyo, la confianza, la apertura y el intercambio en la resolución de problemas ocupan una posición central en la toma de decisiones colectivas, donde el conflicto y la crítica pueden y deben estar presentes. Los maestros aprenden unos de otros, identifican preocupaciones comunes y trabajan juntos para resolver problemas, como resultado, desarrollan la confianza colectiva necesaria para una respuesta crítica al cambio educativo. La colaboración y la colegialidad suponen que mejorar la educación es un esfuerzo colectivo más que individual. Para que las culturas colaborativas conduzcan al cambio.

En la colegialidad artificial, las relaciones de colaboración profesional entre docentes son forzadas, recomendadas y, al menos, impuestas administrativamente. En este tipo de cultura, las relaciones de colaboración que existen entre los docentes en forma espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo, se extienden en el tiempo y son impredecibles. Por el contrario, estas relaciones de colaboración están

reguladas administrativamente, en base a una imposición administrativa, que requiere que los maestros se reúnan y trabajen juntos. "Esta cultura se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales y burocráticos específicos, diseñados para aumentar la atención prestada a la planificación grupal y la consulta entre colegas, así como a otras formas de trabajar juntos" Fullan y Hargreaves (2001).

Estos procedimientos tienen el objetivo de crear relaciones más constantes de colaboración e intercambio de sus prácticas y experiencias entre los docentes. La colegialidad artificial puede verse como una fase de transición entre la cultura del individualismo y la cultura de la colaboración, en la que los líderes juegan un papel fundamental.

La cultura balcanizada se caracteriza por patrones particulares de interacción entre docentes en los que "no trabajan de manera aislada, ni con la mayoría de sus colegas, sino más bien en subgrupos más pequeños, dentro de la comunidad escolar, como los departamentos disciplinarios de las escuelas secundarias" (Hargreaves, 1998). Esta cultura es quizás la forma más frecuente de asociación e interacción entre maestros en nuestras escuelas secundarias.

2.5 PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

La Constitución de Chile establece el derecho a participar en la vida pública, ejercida directamente o por medio de representantes libremente elegidos. El principio también está bien expresado, al considerar entre las tareas fundamentales del Estado, "defender la democracia política, asegurar y alentar la participación democrática de los ciudadanos en la solución de los problemas nacionales".

Con respecto al derecho a la educación, el texto constitucional establece que uno de los objetivos de la acción educativa es permitir la participación democrática en la vida colectiva.

Las diversas teorías organizativas, a lo largo de los siglos, han influido en la práctica diaria de la escuela chilena y en algunas orientaciones del sistema educativo. Pensar en una organización necesariamente requiere pensar en las personas que la componen, que trabajan y cooperan para lograr objetivos comunes y las relaciones que establecen entre sí.

El concepto de participación en la Teoría de las Organizaciones, desde un punto de vista político y/u organizacional, es susceptible de varias interpretaciones.

Para Lima (1992), la participación puede verse, desde una perspectiva política, como considerada indispensable para la realización de la democracia en el país e incluso a nivel organizativo, es decir, en

la Escuela. "La participación en la escuela debe entenderse como una referencia a un proyecto político democrático, como una afirmación de intereses y deseos, como un elemento limitante e incluso inhibiendo la afirmación de ciertos poderes, como un elemento de intervención en las esferas de la decisión política y organizativa, un factor ya sea de conflictos o de consenso negociado" Lima (1992).

Así, el autor enfatiza que a través de un proceso de conjugación de cuatro dimensiones resulta pertinente para la comprensión de las diferentes formas y tipos de participación en la escuela.

Formas y Tipos de Participación	
Democracia: la participación permite controlar diferentes tipos de poder y orientar la administración escolar hacia la libre expresión de ideas y proyectos, con el fin de enriquecer el proceso de toma de decisiones.	
Participación directa	En este tipo de participación, cada uno, en los propios órganos de la organización y de conformidad con las normas establecidas, interviene en el proceso de toma de decisiones, mediante votación u otra forma acordada.
Participación indirecta	En este tipo de participación, cada uno, en los propios órganos de la organización y de conformidad con las normas establecidas, interviene en el proceso de toma de decisiones, mediante votación u otra forma acordada.
Regulación: la participación en las organizaciones siempre se guía por la existencia de reglas (regulación) que permiten a cada actor, dentro de la estructura jerárquica de la organización, guiar sus formas de actuar.	
Participación formal	Una que obedezca las pautas legales promulgadas, debidamente estructuradas en documentos (estatutos, reglamentos, etc.).
Participación no formal	El que se guía por un conjunto de reglas definidas en la organización y generalmente enmarcadas en las normas legales. Una vez elaborados por los actores dentro de la organización, pueden contribuir a una mayor participación y constituir una alternativa a las reglas formales.
Participación informal	Uno que se guía por reglas informales sin un carácter formal. Surgen de la interacción entre los actores en la actividad organizacional, generalmente debido al descontento o desacuerdo con ciertas normas o actitudes de alguien. Se usan para grupos pequeños.
Participación: La participación caracteriza una actitud de mayor o menor compromiso de los actores en las actividades organizacionales, con el fin de resaltar ciertos intereses y soluciones. Por lo tanto, la participación de los actores puede reflejar actividad / dinamismo, “calculismo” o pasividad.	
Participación activa	Donde los actores, individualmente o en grupos, muestran dinamismo y la capacidad de influir en la toma de decisiones en relación con los diversos aspectos de la acción organizacional.

Participación reservada	Es una participación prudente para defender intereses y evitar riesgos. Se caracteriza por alguna acción y puede evolucionar a una participación de participación alta o débil, dependiendo de las perspectivas de los actores.
Participación pasiva	Donde los actores en la acción organizacional revelan actitudes de desinversión, incredulidad y apatía.
Orientación: en términos de orientación, la relación entre el comportamiento y los objetivos, ya sean de la organización o de la persona, es evidente. Existe la posibilidad de que los objetivos formales tengan varias interpretaciones y, bueno, que ni siquiera sean consensuales.	
Participación convergente	Cuando las personas generalmente se identifican con los objetivos formales de la organización y participan de una manera más o menos consensuada para lograrlo. Por lo tanto, la participación, siendo objeto de consenso, puede contribuir a una mayor participación en las actividades de la organización. Sin embargo, si este consenso se vuelve ritualista, constituye un obstáculo para la evolución.
Participación divergente	Uno en el que los actores no se ven a sí mismos en los objetivos formales de la organización y adoptan diferentes perspectivas, afirmando sus opiniones. Tales actitudes, para algunos, pueden considerarse un desafío, para otros, son ideas diferentes, indispensables para la evolución y la innovación.

Tabla 1: Formas y tipos de participación en la escuela según Lima (1992: 176-194)

Alves Pinto (1995), en una perspectiva sociológica de la acción, considera que todos los que pertenecen a una organización en todo momento participan en la vida de la organización. Participar en la organización sigue siendo una estrategia racional para los actores y, por lo tanto, la no participación también es una forma de participación. “Cuando crees que no estás participando, después de todo, eliges un modo específico de participación. Por lo tanto, la participación o no participación son orientaciones opuestas que caracterizan la forma en que los actores están ubicados en la organización”, Alves Pinto (1995).

Así, para el autor, la forma en que cada uno se encuentra en relación con la escuela es el resultado de las relaciones sociales en las que estos actores están involucrados y dependen de un fenómeno de dos dimensiones: cooperación y control social.

Formas y Tipos de Participación	
Participación convergente	Cada actor, respetando las normas organizacionales, tiene una actitud basada en la participación constructiva en la búsqueda de objetivos organizacionales y encuentra espacio para proyectos personales. Cuando en ciertas situaciones hay desacuerdo, ya sea en la forma de lograr los objetivos, o incluso en su (re) definición, siempre hay lugar para críticas, tanto informales como formales, en lugares específicos (reuniones - Consejo pedagógico, Junta directiva de Clase, Consejo de Clase y Junta Disciplinaria). Esta participación crítica siempre tiene como objetivo mejorar la efectividad de la Escuela.
Participación divergente	Cuando, en una participación divergente, los actores no hacen que los proyectos personales sean compatibles con los objetivos de la escuela, violan las reglas de interdependencia para lograr objetivos ajenos a los objetivos de la escuela.
Participación apática (apatía)	Los actores (profesores, estudiantes, padres y empleados) eligen ajustarse a las normas de la estructura organizativa (de cualquier tipo y en cualquier nivel), pero no invierten en cooperación, se vuelven rutinarios, repetitivos, matan la imaginación y contribuyen a "degradación del sistema".
Abandono	Es un comportamiento que interrumpe tanto la cooperación como las reglas de interdependencia. El vínculo entre el individuo y la escuela se rompe. Dejas la escuela o incluso dejas la profesión.

Tabla 2- Formas y tipos de participación en la escuela según Alves Pinto (1995: 165-167)

Estas formas de estar en la escuela se aplican tanto a los maestros como a los estudiantes, padres o personal. La participación, como el comportamiento estratégico que es, para el mismo actor tomará diferentes formas de acuerdo con las circunstancias y las (des) ventajas que en cada situación el actor anticipa que la participación adoptará.

La escuela, como cualquier organización, tiene su propia estructura, donde las personas en su relación con los demás ocupan posiciones definidas, a las que se asocian ciertos roles, es decir, estatutos específicos y roles correspondientes a los puestos que ocupan los diversos interesados en la organización escolar. La escuela es un lugar donde se intercambian experiencias, donde todos viven una pequeña parte de su vida. Por esta razón, es esencial que todos se sientan parte de ello.

El papel del director (a), como principal impulsor y dinamizador, es y será decisivo para el éxito de cualquier reforma del sistema educativo. El docente asume la función principal de facilitar la participación y la movilización de todos los demás actores, a fin de llevarlos a hacer su contribución y asumir su parte de responsabilidad en la educación, para que la escuela pueda llevar a cabo sus tareas objetivas.

2.6 PROYECTOS EDUCATIVOS

Más que un concepto, el Proyecto aparece, según Boutinet (1996), como una "figura emblemática de la modernidad", que a lo largo de su camino ha ido conquistando los éxitos más diversos. Barbier (1996), también destaca que vivimos en un "Proyecto de civilización" en el que el Proyecto la palabra mágica de las promesas parece ocupar la parte esencial del campo de la renovación de las prácticas sociales. "La noción de Proyecto es ciertamente parte de ese pequeño número de nociones felices que, en un período de tiempo dado, parecen ser objeto de expectativas e inversiones aparentemente convergentes de actores sociales con, sin embargo, intereses muy diferentes" Barbier (1996).

Cuando la intención es cruzar esta noción con las perspectivas de otros autores, los problemas son exponenciales. "El término Proyecto es un concepto que adquiere una importancia significativa en varias áreas del conocimiento, a saber: en filosofía existencialista, en epistemología contemporánea, en el dominio tecnológico y artístico (proyecto de ingeniería), en investigación científica (proyecto de investigación), en el discurso político (Proyecto de sociedad, Proyecto del partido)" Costa (1994).

En las sociedades actuales, el término Proyecto se ha vuelto inseparable de la acción y del significado de la acción, tanto individual como colectiva. Los proyectos deben verse como principios que promueven la innovación y el cambio, donde los actores deben orientarse inevitablemente a las cuatro premisas básicas definidas por Boutinet (1996), globalidad (no hay separación entre la instancia que elabora el Proyecto y la instancia que lo ejecuta, pero simplemente un manejo de las distancias entre las actividades de concepción y realización), la singularidad (el Proyecto siempre pretende ser una respuesta sin precedentes que un actor singular confiere a una situación, en sí misma singular), la gestión de la complejidad (el Proyecto está destinado a gestionar situaciones problemáticas, formadas por interdependencias entre varios parámetros), la exploración de oportunidades (el Proyecto solo puede concebirse en un entorno abierto, susceptible de ser explorado y modificado). Estas cuatro premisas se reflejan en el proceso de diseño, implementación y evaluación del Proyecto.

En el campo de la educación, el concepto de Proyecto está relacionado con el concepto de "fortalecer la autonomía de los actores y las organizaciones escolares" y ha ido ganando espacio para cierta proyección en el contexto educativo chileno, ya sea que se hable en el campo de la pedagogía de Proyecto, o en planificación educativa en términos generales. El ancho en el campo educativo, donde tiene una expresión particular asociada con otras palabras. "Al examinar la noción de Proyecto, se hace evidente que cubre contenidos extremadamente variables, ya que se utiliza para designar tanto un concepto general de educación (un Proyecto Educativo) como un dispositivo de capacitación

específico (un Proyecto de Capacitación en sí mismo) o incluso una cierta gestión de aprendizaje (la pedagogía del Proyecto)" Boutinet (1996).

Hoy, las sociedades modernas enfrentan desafíos que esperan que la escuela los resuelva como una agencia socializadora por excelencia, reformista y atenta a las diversidades culturales existentes. Sobre todo, se busca que la escuela sea un medio capaz de formar ciudadanos solidarios, responsables, intervinientes y sin actitudes discriminatorias. Efectivamente, la escuela tiene como objetivo profundizar la capacitación personal y social de los estudiantes, por lo tanto, debe haber una articulación cada vez mayor entre la escuela y el entorno para resolver los problemas actuales que conciernen a la sociedad.

De esta manera, es imperativo que la escuela desarrolle y lleve a cabo su Proyecto Educativo, ya que puede contribuir al desarrollo de un movimiento de autonomía, diversidad, democracia, participación y efectividad. La autonomía de la escuela se concreta en la elaboración de su propio Proyecto Educativo, constituido y ejecutado de manera participativa, dentro de los principios de responsabilidad de los diversos actores en la vida escolar y de adaptación a las características y recursos de la escuela y a la solicitud y el apoyo de la comunidad en el que se inserta.

El PEI de la escuela debe verse como un proyecto de referencia que guía las acciones de las escuelas. "El Proyecto Educativo, como expresión de la forma en que la comunidad educativa asume su identidad, define el significado de su acción educativa, afirma su autonomía, demuestra ser un elemento fundamental de la dinámica y el desarrollo de la vida organizacional de la escuela" Macedo (1995).

El Proyecto Educativo adquiere así, simultáneamente, un valor simbólico para los actores y un valor operativo, en la medida en que guía una acción concreta a promover. Su objetivo es identificar principios y pautas generales basados en las características de la comunidad educativa, establecer objetivos y prever asociaciones, teniendo en cuenta los recursos (materiales y humanos) disponibles.

El Proyecto Educativo surge cuando se reconoce que la capacitación escolar implica la participación de escuelas apropiadas para las poblaciones que vivirán en ellas, de modo que pueda verse como una ruptura con las rutinas y constituya una referencia para la organización, proporcionando un marco y sentido de las acciones individuales.

Según Carvalho y Diogo (2001), el Proyecto Educativo se presenta como un instrumento para "planificar la acción educativa" y para "construir la identidad de cada institución educativa", y como tal debe cumplir las siguientes funciones:

- Trabajar como punto de referencia para la gestión y la toma de decisiones de los organismos escolares y los agentes educativos;
- Garantizar la unidad de acción de la escuela en sus variadas dimensiones;
- Ser el punto de contextualización curricular;
- Servir de base para la armonización de docentes de los mismos alumnos;
- Promover la congruencia de los aspectos organizativos y administrativos con el rol educativo de la escuela.

Por lo tanto, Carvalho y Diogo (2001) afirman que el Proyecto Educativo es "un documento guía importante, destinado a garantizar la coherencia y la unidad de la acción educativa de una escuela", materializándose en el Proyecto Curricular Escolar y los Proyectos Curriculares. Clase, instrumentos reguladores para la gestión pedagógica de la escuela.

En resumen, este documento creado por la comunidad educativa será, por lo tanto, un proyecto globalizador que guiará la organización, gestión y funcionamiento de la escuela en la diversidad de sus estructuras y funciones.

2.6.1 TIPOLOGÍAS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La idea del Proyecto Educativo en las escuelas está asociada con el principio de autonomía escolar y el deseo de mejorar la calidad de la educación, observando que las prácticas de diseño y desarrollo de Proyectos Educativos en las escuelas muestran una pluralidad de formas de estos mismos proyectos. Teniendo en cuenta las diversas imágenes organizativas de la escuela, que, a pesar de ser el resultado de la evolución de las sociedades, influyen en la forma en que las personas interactúan, lo que se espera de la escuela y la forma en que está organizada, es importante presentar la tipología propuesta por Costa (2003a) para la interpretación organizacional (imágenes organizacionales) del PEI.

En el Proyecto de Planificación Eficiente, el proyecto se asume como el documento central de la planificación escolar, donde se indican los objetivos formales y oficiales de la escuela, con el fin de lograr ciertos resultados. El funcionamiento racional, lógico y eficiente de la escuela justifica la existencia del Proyecto Educativo. Estamos enfrentando, "una concepción de un proyecto educativo

entendido como una tecnología racional para la toma de decisiones: se basa en un conjunto sistemático y coherente de objetivos y estructuras previamente identificadas que las decisiones deben tomarse" Costa (2003a).

En consecuencia, el Proyecto Educativo se entiende como el instrumento normativo y programático que permite que la escuela funcione. Por lo tanto, como producto, el proyecto es el punto de referencia para otros documentos de planificación y programación del sector de la escuela, asumiendo una faceta de control organizacional y responsabilidad.

En el Proyecto de identidad consensual, el Proyecto Educativo se asume como un espacio y un tiempo que permite el desarrollo de relaciones cercanas, el intercambio de valores y expectativas entre los miembros de la organización, con miras a una mayor cohesión y satisfacción organizacional y, por lo tanto, mejor funcionamiento escolar esta concepción del proyecto educativo nos lleva a la noción de proyecto como "mecanismo que desata un proceso de internalización de valores comunes, construyendo una cultura e identidad y movilizandolos a los diversos miembros en torno a una visión compartida del futuro y una misión que cumplir" Costa (2003a).

De hecho, el proceso de concebir el proyecto como una identidad contribuye a la identificación de propósitos comunes y a la construcción de vínculos de identidad entre los actores educativos. La participación colectiva de los diferentes actores educativos es una oportunidad para desarrollar culturas colaborativas a través del Proyecto Educativo.

En el Proyecto de Negociación de Conflictos, nos enfrentamos a una concepción de la escuela como un campo de lucha donde los diferentes actores buscan desarrollar estrategias de influencia, procesos de coalición y dinámicas comerciales para lograr sus intereses individuales y/o grupales. Así, la elaboración del Proyecto Educativo se lleva a cabo "en el marco de una lucha de intereses que los diversos grupos desatan entre ellos con el fin de lograr sus objetivos sectoriales, utilizando para ello varias estrategias de influencia y mecanismos para afirmar su poder" Costa (2003a).

Como producto, este proyecto educativo se traduce en un documento que, aunque tiene la intención de guiar la vida de la escuela, difícilmente puede pretender identificar los objetivos de la escuela en su conjunto, ya que solo representa los intereses de los grupos dominantes. En términos operativos, este proyecto educativo se limita a la acción de algunas minorías y presenta, como señala Boutinet (1996), una "funcionalidad limitada".

En el Proyecto ritual de legitimación, esto no se asume como un instrumento central de acción educativa, por el contrario, existe junto con otros procesos, como la planificación, la toma de decisiones o la evaluación, por lo que es difícil de articular, presentándose como un proyecto esencialmente simbólico. Por lo tanto, el PEI no tendría una función instrumental y operativa, por lo que los diversos actores educativos no lo asumen como un instrumento de acción educativa y vinculante. Lo que el Proyecto Educativo puede ofrecernos serán objetivos, tecnologías y estrategias problemáticas, vagas y mal definidas que no son claras, improvisadas y elaboradas en base a una participación fluida y que, por esta razón, caracterizan una organización débilmente articulada en la que se basa la retórica. "Está separado de la realidad, la intención no relacionada con la acción, los objetivos obsoletos de los resultados y la planificación divorciada de su concepción práctica" Costa (2003a).

Así, esta imagen del Proyecto, como ritual de legitimación, se caracteriza por "existencia de un documento sobre los actores escolares que parecen no estar convencidos de su aplicación práctica, pero que tiene como objetivo responder a las solicitudes y expectativas de los diversos agentes sociales, políticos y administrativos que esperan una imagen de calidad y eficacia de la escuela y cuáles vea en este documento uno de sus símbolos" Costa (2003a).

2.6.2 EL DESARROLLO DEL PEI

Acercarse a una metodología de desarrollo del Proyecto conlleva el riesgo de crear un "modelo" para lo que debe presentar diversidad y singularidad en cada situación, sin embargo, hay principios que estructuran el desarrollo de cualquier proyecto. La definición consensuada de los lineamientos principales siempre debe preceder a la operacionalización del proyecto y estructurar la conceptualización de la situación a transformar (lo que tenemos y lo que queremos tener).

En la operacionalización, ya se trata de conceptualizar la acción a realizar y luego se lleva a cabo la programación (transformación de la situación real en la situación deseada), que ya presupone la movilización de medios.

Así, sin limitar o minimizar los supuestos de Boutinet (1996), Carvalho y Diogo (2001) proponen los siguientes principios que pueden guiar el desarrollo de un Proyecto de Escuela Educativa, también organizado en las fases de conceptualización, planificación y evaluación.

El área problemática: la transición de una situación de malestar a un área problemática se realiza mediante la conciencia colectiva de una situación real que nos gustaría ver cambiada. De esta conciencia surge la necesidad de intervención.

El diagnóstico: la definición del problema requiere un diagnóstico preciso de la situación. Esto se puede lograr a través de procesos de recopilación de datos cualitativos o cuantitativos. Esta recopilación de datos debe involucrar a todos los interesados, dándoles no solo una voz, sino también haciéndoles sentir como socios en el proceso de embarazo del proyecto. "Se trata, en esencia, de diagnosticar la situación, que se centrará tanto en las motivaciones, expectativas, prejuicios y experiencias de los diversos agentes directamente involucrados en los procesos educativos de la escuela (diagnóstico interno), como en los diversos círculos que guían y definir las dimensiones que constituyen el entorno escolar en un sentido amplio (diagnóstico externo)" Carvalho y Diogo (2001).

La conceptualización del problema: el concepto de la escuela como un sistema complejo de relaciones requiere una conceptualización del sistema en el que se pretende intervenir. La conceptualización del problema implica anticipar la situación deseada y definir el problema como un punto crítico en el sistema. La conceptualización del problema incluye una serie de requisitos cualitativos y cuantitativos necesarios para resolver el problema, uno debe saber "¿Quién está involucrado?", "¿De qué se trata?", "¿Cómo?", "¿Dónde?", "¿Cuándo?", ¿es por qué?"

Imaginación y elección de soluciones: la elección de soluciones supone que todas las soluciones posibles se inventarían, en función de la situación diagnosticada. Una vez que se hace la lista de posibles soluciones, se debe hacer una oposición entre las causas y las soluciones propuestas, buscando así establecer una relación coherente para que puedan ser jerarquizadas. La elección debe hacerse de acuerdo con la optimización, es decir, corresponderá a la combinación más favorable entre el criterio de eficiencia y los medios o recursos existentes.

La elección de las acciones - Programación: la elección de las acciones a desarrollar obliga a integrarlas en la estrategia que guía el proyecto, sin perder de vista su objetivo principal, y debe ser posible destacar en todos los pasos de la programación de la situación con respecto a las preguntas "¿Qué?", "¿Por qué?", "¿Con qué?", "¿Cuándo?" y ¿Qué resultados esperados?

Distribución de tareas: al realizar acciones, se comparten responsabilidades. Las tareas para distribuir a menudo requieren negociación y contrato, involucrando a diferentes actores con diferentes grados de participación. La participación de los actores y su relación con las actividades está surgiendo en un tiempo preciso y determinado, de acuerdo con el cronograma.

Metodologías pedagógicas: en general, deben adoptarse metodologías que favorezcan la creatividad, la autonomía, la colaboración, la confianza, la negociación, la evaluación formativa y permanente, con énfasis en la “pedagogía contractual” y el “trabajo del proyecto” para las prácticas correspondientes. Basado en la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica un fuerte sentido de cooperación e interacción con los demás, desarrollando actitudes de autonomía, participación, distribución del poder, responsabilidad de todos los actores en la construcción del conocimiento.

Evaluación: Esto es permanente y debe permitir una retroalimentación continua para redefinir el análisis de la situación, reelaborar los objetivos, repensar la acción y la elección de los medios, analizar los resultados. La evaluación debe reflejar la coherencia (relación entre el proyecto y el problema), la eficiencia (gestión y administración de recursos y medios) y la efectividad (relación entre acción y resultados) del desarrollo del proyecto.

El proceso de desarrollo del proyecto educativo de la escuela nos lleva a considerar las tres dimensiones enunciadas por Costa (2003) como requisitos esenciales para el proceso de construcción y desarrollo sostenido del proyecto educativo: **participación, estrategia y liderazgo.**

Participación: como proceso, el Proyecto Educativo siempre implica una actuación conjunta y concertada de los diversos actores educativos, basada en una concepción participativa y democrática de la escuela. Las personas en la organización escolar asumen la condición de actores educativos ya que diseñan estrategias para lograr objetivos. Por lo tanto, su participación puede tomar diferentes formas, como se mencionó anteriormente, dependiendo de las ganancias o pérdidas que la persona prevé como resultado de su participación.

El Proyecto Educativo es, por lo tanto, un proceso de participación: negociación que, al explorar la capacidad colectiva para reflexionar sobre la escuela, sus funciones, sus problemas y la forma de resolverlos, permite, como lo afirma Barroso (2005), "pasar del" yo "al" nosotros "e integrar proyectos individuales y grupales en un proyecto colectivo". A través de la negociación, existe un "intercambio de objetivos" entre la comunidad educativa y se garantiza "la legitimidad de los objetivos acordados, convirtiéndolos en una referencia para la acción colectiva de la escuela" Macedo (1995).

Por lo tanto, el PEI debe ser concebido como un proceso participativo donde los actores, desde el principio, están asociados con la toma de decisiones, de lo contrario terminarán activando mecanismos de defensa y desconfianza, en lugar de actitudes de compromiso y colaboración solo en este contexto, el Proyecto Educativo se entenderá como el hilo conductor de la acción.

El liderazgo: la participación colectiva de los diferentes actores educativos nos lleva, por un lado, a la necesidad de crear un ambiente favorable a la movilización de los actores educativos en las conductas del proyecto, porque solo de esta manera puede conducir a la participación, el intercambio, negociación y el establecimiento de una red de comunicaciones que facilite las relaciones interpersonales y la responsabilidad colectiva. Por otro lado, el proceso de construcción colectiva del proyecto educativo escolar no puede estar sujeto a “la autonomía total, las estrategias y los intereses de los actores (individuales y grupales), pero resultan de un proceso previamente definido, dentro del cual los líderes expresivos, con una visión organizacional, intentan mostrar el camino a seguir, para introducir la organización necesaria en la organización visión compartida” Costa (2003a).

El desarrollo del Proyecto Educativo de la escuela impone, de esta manera, la existencia de líderes facilitadores, en la perspectiva del liderazgo transformacional, que dirigen a los "maestros como profesionales reflexivos" para comprender las situaciones y para enmarcar y resolver los problemas, de manera compartida.

La estrategia: como documento guía para la acción, el Proyecto Educativo debe identificar clara y sustancialmente las opciones de desarrollo de la escuela. "El Proyecto Escolar es un instrumento de planificación a largo plazo que enmarca la definición y formulación de estrategias de gestión y de donde se derivan los planes operativos a mediano y corto plazo" Barroso (2005).

El Proyecto Educativo debe ser visto como un instrumento de cambio, donde se define claramente lo que se pretende cambiar y cómo se pretende cambiar. En este sentido, Costa menciona que, como documento de planificación estratégica, el proyecto educativo debe definir "las principales metas, objetivos, prioridades de desarrollo, líneas de acción y la optimización de recursos, debe ser el punto de referencia para tareas de planificación escolar restantes con el fin de coherencia, integración, globalización y unidad de acción educativa" Costa (2003a).

Pensar en la escuela como un lugar de decisión y gestión curricular es centrarse en la práctica pedagógica como una actividad de investigación e intervención para el cambio. Es concebir la escuela como un espacio de reflexión y diálogo entre los diferentes actores presentes y es creer que esta reflexión favorece el surgimiento de una nueva cultura escolar, guiada por las dimensiones de ser, ser, hacer, vivir, comunicarse, aprende y te hace aprender.

Además del simple cumplimiento del plan de estudios nacional, prescrito por el MINEDUC – Ministerio de Educación, la escuela y los maestros son reconocidos por su idoneidad para los contextos en los que operan. El plan de estudios se convierte en un Proyecto Curricular, desde el momento en que una

escuela construye su Proyecto Educativo donde se manifiestan las opciones y prioridades de aprendizaje, así como las estrategias de acción pedagógica, para mejorar el nivel y la calidad del proceso de enseñanza/aprendiendo de tus alumnos.

La evolución en la definición de los procedimientos de evaluación de proyectos aún no está generalizada y consolidada en Chile. Con respecto al funcionamiento de las escuelas, como unidades administrativas que están burocratizadas y condicionadas por el poder central, la necesidad de desarrollar una evaluación institucional no se sintió durante mucho tiempo, ya que la escuela era un mero ejecutor de la política gubernamental.

En la década de 1990, con el inicio del proceso de autonomía de la escuela y la posibilidad de desarrollar sus propios proyectos educativos, se sintió la necesidad de evaluar. Se hizo necesario evaluar, para ser consistentes en las opciones y justificar los resultados, verificar en cada proyecto si existe una articulación entre los objetivos definidos, las actividades a desarrollar y los medios disponibles para asegurar su coherencia.

Sin embargo, la regulación de este proceso pasa por una evaluación que, a menudo, se reduce a una verificación de coherencia interna, en detrimento de la preocupación por los resultados esperados y obtenidos y por las realidades a transformar. "La evaluación para merecer este nombre, debe tener un cierto grado de objetividad, ser aceptada como válida. Debe tener características que lo hagan creíble en los procesos que utiliza" Freitas (1997).

Este autor considera que la escuela ha asumido la responsabilidad de evaluar los resultados de sus proyectos, sin embargo, esta evaluación debe ir acompañada de un aprendizaje específico, para que pueda aplicarse de manera consistente.

Cualquier proyecto implica una vista anticipada de los resultados que se obtendrán. En este sentido, la evaluación interna es responsabilidad de cada escuela, para verificar su desempeño y es el orden del día, ya que es un requisito de la comunidad misma. "Ya sea como condición de un funcionamiento eficaz y de proporcionar un servicio de calidad a la organización escolar, o como una forma de responsabilidad social en materia de educación que los usuarios, clientes, contribuyentes, la sociedad en general, comienzan a exigir más de cada establecimiento educativo concreto que de los ministerios de educación" Costa (2003a).

La evaluación en última instancia refleja el desempeño de la organización. El Proyecto Educativo no puede correr el riesgo de corresponder a un documento puramente técnico, a veces parcial o tan

ambicioso que no es muy factible, bajo el riesgo de perder un punto de referencia importante para la unidad de acción de todos los socios educativos.

La evaluación de proyectos puede corresponder a la introducción de procesos y procedimientos que permiten a la organización aumentar el conocimiento sobre sí misma y su funcionamiento. La evaluación es una tarea difícil para quienes la implementan. El papel del evaluador no es fácil y requiere un conocimiento constante del proceso.

Freitas (1997), compara el acto de evaluar con el acto de investigar, ya que lo que se requiere del evaluador también se requiere del evaluador y destaca cinco aspectos fundamentales a tener en cuenta:

- El objeto de evaluación, que corresponde a lo que si quieres evaluar. El tasador debe comprender completamente todo lo que es la base para la preparación del proyecto;
- El diseño de la evaluación, que consiste en planificar cómo se desarrollará el proceso de evaluación (criterios de evaluación, recopilación, análisis e interpretación de datos);
- Instrumentos de evaluación, que permiten la recolección de datos (observación, encuestas, entrevistas). La calidad de los datos a obtener depende de la precisión de estos instrumentos;
- Criterios de evaluación, existencia de un estándar que sirve como referencia y comparación (solo se puede decir si un Proyecto tuvo éxito si, previamente, se determina a qué corresponde ese éxito), se pueden usar escalas o indicadores. Es importante que los criterios de evaluación detecten claramente lo que se pretende medir. Se debe resaltar la:
- Comunicación de resultados, las fortalezas y debilidades del proyecto y las posibles recomendaciones para cambios. Con esta información se prevé el futuro y los cambios a implementar.

Los evaluadores deben tener una estrecha relación de cooperación y corresponsabilidad con las partes interesadas del proyecto, para que la evaluación realizada realmente refleje el logro del proyecto y no sea solo un mero informe, donde la perspectiva del futuro y los cambios no pueden ser bien definido "solo una relación de cooperación, con el clima correspondiente de escucha y búsqueda compartida de soluciones, nos permite probar nuevos caminos, tendiendo a superar las disfunciones detectadas durante el proceso de evaluación" Nóvoa (1992).

Aunque, en la mayoría de los casos, la evaluación se lleva a cabo solo al final del ciclo de implementación de los proyectos, esto no es incompatible con la posibilidad de evaluar continuamente y poder reaccionar a los resultados, acciones o interacciones en el terreno y en el momento. La evaluación puede ser útil como un sistema de seguimiento, para aumentar la capacidad de los grupos y facilitar la búsqueda de soluciones compartidas.

De esta manera, es necesario que los proyectos incluyan instrumentos de autoanálisis que permitan la reflexión compartida y discutida durante el proyecto. Nóvoa (1992), se refiere a que la evaluación durante el proyecto tiene cuatro funciones:

- 1) **Operativa:** que se desarrolla durante la implementación del proyecto y que está orientada hacia la toma de decisiones durante el curso de la acción;
- 2) **Permanente:** funciona durante todo el desarrollo del proyecto y permite mecanismos regulatorios;
- 3) **Participante:** asociar a todos los actores a las prácticas de evaluación, facilitando el retorno de los resultados;
- 4) **Formativo:** crea condiciones para el aprendizaje mutuo en el grupo empresarial del proyecto. Es posible regular las actividades durante su curso.

La evaluación en el curso de los proyectos no solo permite regular las diferentes acciones que se llevan a cabo, la faceta más obvia de la evaluación, sino que también permite la creación de dinámicas de apoyo y orientación en la toma de decisiones y el control de las acciones.

El enfoque de las diversas dimensiones de la evaluación es extremadamente importante si desea comprender su potencial. Dependiendo del tipo y el momento de su aplicación (autoevaluación, formativa y sumativa), o de quién la lleva a cabo (interna y externa), produce diferentes efectos en los actores y las acciones. La autoevaluación ocurre cuando hay un examen crítico de los actores para sus propias acciones y permite una mayor comprensión de las razones de su éxito o fracaso; la evaluación formativa se caracteriza por tener el propósito de proporcionar a los responsables información relevante y útil que pueda contribuir a mejorar el proyecto mientras se lleva a cabo; la evaluación sumativa se realiza en un momento posterior al desarrollo del proyecto, que puede ser interno o externo y corresponde al cierre del ciclo del proceso de implementación. Es la forma más visible, ya que generalmente presenta una producción escrita que sirve de base para los cambios propuestos para el futuro; la evaluación externa pretende ser exenta y tener una distancia suficiente para una comprensión completa, sin ruido, de los objetivos definidos, así como de los resultados obtenidos.

Esta evaluación involucra evaluadores externos al equipo de diseño y desarrollo del proyecto; la evaluación interna, realizada por los miembros del equipo que planifica y desarrolla el proyecto, permite una visión interna, tal como la experimentan sus actores, que puede conducir a la comprensión de los factores que son difíciles de leer para aquellos que no forman parte del proceso.

La comparación de las diversas dimensiones de la evaluación permite una comprensión amplia y completa de todo el proceso, lo que resulta en una evaluación rigurosa y confiable que revela efectivamente las acciones desarrolladas, las fortalezas y debilidades del proyecto y las posibles recomendaciones para los cambios.

2.6.3 LIMITACIONES PARA LOGRAR UN CAMBIO EDUCATIVO

Ha habido una creciente imposición de prioridades curriculares nacionales y esquemas de evaluación y evaluación para monitorear y evaluar a maestros y estudiantes. Esta tensión entre las iniciativas simultáneas de reforma, de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, lleva a un dilema y una serie de problemas fundamentales que, según Fullan y Hargreaves (2001), provocan cambios educativos y la implementación del PEI.

Sobrecarga: las expectativas se han intensificado y las obligaciones se han vuelto más difusas. La composición heterogénea de las clases y los problemas disciplinarios que surgen de ellas, los requisitos científicos muy variados que los maestros enfrentan a menudo más allá de sus habilidades específicas, las condiciones familiares inestables de los niños y jóvenes, más responsabilidades en términos de asistencia social, la necesidad de rendición de cuentas a los padres y superiores, solo aumentó la presión sobre los maestros (Fullan y Hargreaves 2001);

Aislamiento: su aislamiento profesional limita su acceso a nuevas ideas y mejores soluciones, hace que el estrés se internalice y acumule, implica no reconocer o alabar el éxito y permite la existencia y la continuación de la incompetencia, con prejuicio para los estudiantes, colegas y los propios profesores. El aislamiento a menudo se ve reforzado por el horario escolar, por la arquitectura. "Permite el conservadurismo y la resistencia a la innovación en la educación" (Fullan y Hargreaves, 2001).

Pensamiento grupal: existe una amplia evidencia que demuestra que la colegialidad y la colaboración entre los docentes son efectivamente una parte integral de la mejora sostenida. Sin embargo, predominan las paradojas y, al mismo tiempo que se defiende cada vez más la colegialidad, también

comienza a revelarse su lado negativo. Las personas pueden colaborar haciendo cosas buenas o malas, o sin hacer absolutamente nada. Pueden colaborar simplemente colaborando.

La soledad, el desarrollo personal y la creatividad individual son de importancia crítica. Definir nuestra posición individual con respecto a la mejora es tan importante como decidir cuál será nuestra respuesta colectiva. "A veces, los desacuerdos y las diferencias individuales deben ser alentados, en lugar de reprimidos por el grupo" Fullan y Hargreaves (2001).

Las presiones y expectativas del trabajo del maestro: en los últimos tiempos, los maestros han enfrentado presiones crecientes, con responsabilidades cada vez más amplias y expectativas cada vez más exigentes con respecto a su desempeño. La complejidad de la enseñanza y las altas expectativas que se depositan en el trabajo de los docentes refuerzan la cultura del individualismo dentro de las escuelas, ya que, al evitar la colaboración y la participación organizacional, creen que es posible ahorrar tiempo y producir recursos que faciliten el trabajo en las clases.

Formalismo y lógica burocrática de las reuniones: dentro de los departamentos, en la mayoría de las escuelas, las reuniones se consideran situaciones formales de coordinación, control y respuesta a situaciones burocráticas. Gran parte de los patrones de interacción entre los docentes se basan en la lógica burocrática, que sofoca la iniciativa y la creatividad de los docentes y marca fuertemente sus actitudes y representaciones. En la mayoría de las reuniones de trabajo, cuya agenda contiene puntos relacionados con la coordinación de actividades docentes, solo si "continúa con la entrega de los planes preparados por los subgrupos responsables y con el control de la progresión en el programa, sin ver un momento efectivo de diálogo e intercambio de experiencias relacionadas con el manejo curricular de los temas"; Pereira *et al* (2004).

El papel formal de los líderes: es responsabilidad de los órganos de gestión escolar realizar cambios en las estructuras organizativas de la escuela, a fin de facilitar el desarrollo de prácticas de colaboración entre los docentes. "A veces las estructuras existentes pueden dificultar el surgimiento de vigorosas culturas de enseñanza. Todos los cultivos se basan en estructuras de algún tipo y, si esas estructuras son abrumadoramente obstruccionistas, es posible que deban modificarse para permitir el crecimiento de mejores cultivos" Hargreaves (1998).

Cambio de las condiciones de trabajo y la autoeficacia de los docentes: las reformas educativas en los últimos años han llevado a cambios en las condiciones laborales y de organización, lo que ha resultado en una intensificación de la carga de trabajo de los docentes y una menor confianza en su juicio discrecional "aquellos con un bajo sentido de autoeficacia tienen más probabilidades de sentirse

desmotivados, tanto en el aula como en la escuela, prefieren la rutina a experimentar con nuevas estrategias y métodos y se vuelven menos receptivos a nuevas prácticas docentes" Día (2001).

Gestión del tiempo: el tiempo es un elemento importante en la estructuración del trabajo de los docentes, ya que inhibe o facilita la innovación y el cambio. La cantidad de tiempo distribuido administrativamente, para que los maestros trabajen junto con sus colegas, es una condición esencial para enseñar la colegialidad y el desarrollo del currículo. "Esta escasez hace que sea más difícil planificar más de cerca, participar en el esfuerzo de innovación, reunirse con colegas o sentarse y reflexionar sobre los propios propósitos y el progreso individual" Hargreaves (1998).

CAP 3. MARCO CONTEXTUAL

En los inicios de los años 80, en el sector denominado "Lo Errázuriz" de la comuna de Maipú, al poniente de la región Metropolitana, no existía establecimiento escolar que atendiera la numerosa población de niños.

Ante esta urgente necesidad, la sensibilidad filantrópica y visionaria del profesor Víctor Francisco Aguilera Vásquez, gestiona la construcción de este, nuestro Colegio "Lo Errázuriz", el que abre sus puertas a la comunidad el 1 de marzo de 1986.

Desde aquel tiempo, varias han sido las generaciones que han pasado por nuestras aulas. Hoy, ante las actuales demandas socioculturales, nace la necesidad de participación democrática, reflexiva y crítica, de todos los estamentos, trazando las directrices de nuestra gestión pedagógica que nos permite guiar un proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando el crecimiento educativo de nuestros alumnos en las áreas intelectual, socioafectivo y valórico.

Creemos que los educandos son el núcleo central y razón de ser del colegio, por ello se justifica todo el esfuerzo que como organización realizamos en pos de la excelencia y de los mejores resultados, tanto en lo académico como en lo valórico, así corroboramos con algunos sociólogos que entran y explican el mismo tema: Para Durkheim, la educación debe formar individuos que se adapten a la estructura social actual, instituyendo los caminos y normas que cada uno debe seguir, teniendo siempre como horizonte la institución y el mantenimiento del orden social, la educación es un instrumento fuerte de cohesión social y depende del estado ofrecerlo y supervisarlo. Para Karl Marx, la educación debe verse como un instrumento de transformación social y no como una educación que reproduzca valores de capital, para Marx existe la necesidad de una escuela politécnica que establezca tres puntos principales: educación general, que es el estudio de la literatura, la ciencia, lenguaje etc.

Proponemos un tipo de educación que ponga atención a las diferencias individuales de los alumnos, a sus ritmos de aprendizaje, a sus estilos cognitivos; que sean personas autónomas que se auto reconozcan como personas en formación y crecimiento, que hagan un correcto uso de su libertad, como forma primera de disciplina, así logramos llegar en lo que es la función social de la escuela que es el desarrollo de los potenciales físicos, cognitivos y afectivos del individuo, que le permite convertirse en ciudadano, participar en la sociedad en la que vive. La función básica de la escuela es garantizar el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la socialización del individuo, y es necesario que la escuela proporcione el dominio de los contenidos culturales básicos de lectura, escritura, ciencias de las artes y letras, sin estas dificultades de aprendizaje. El estudiante puede ejercer sus derechos de ciudadanía.

3.1 SÍNTESIS DE ANTECEDENTES DEL ENTORNO

El establecimiento se encuentra ubicado en la Región Metropolitana, de Santiago en la comuna de Maipú, Pasaje Kant - Villa Lo Errázuriz. Es un sector residencial donde predominan casas de material sólido.

Las familias, pertenecen a nivel socio económico medio bajo, donde la gran mayoritariamente el jefe de hogar es la madre, sus ingresos promedio es de \$ 350.000 a \$ 450.000 mensuales aproximadamente.

En el sector de la comuna, en la que la unidad educativa se encuentra inserta, presenta situaciones de violencia social y situación de drogadicción, trayendo un ambiente de vulnerabilidad.

Como puede verse, el fenómeno de la violencia y la drogadicción es bastante complejo. Es un problema que no tiene una sola causa, sino diferentes razones. Además, la violencia no tiene lugares definidos para su ocurrencia, lo que se puede ver en las noticias que diariamente escuchan y denuncian personas cercanas a la escuela. A través de observaciones e informes podemos describir seis factores que contribuyen al aumento de la violencia local:

1. Factores socioeconómicos, derivados de la desigualdad y la vulnerabilidad social;
2. Factores institucionales, relacionados con la insuficiencia del estado, crisis de modelos familiares;
3. Factores culturales, como problemas de origen histórico, conflictos étnico-raciales y desorden moral;

4. Demografía urbana, debido al aumento de las tasas de natalidad y la expansión urbana desordenada que causa grandes aglomeraciones urbanas;
5. Poder de los medios de comunicación, que, al enfatizar las noticias sobre la violencia y la drogadicción, termina influyendo en la percepción del ciudadano; y por fin,
6. Globalización, a través de la propagación del crimen organizado.

El acceso al establecimiento es óptimo, existe locomoción y está cercana a centros comerciales. El colegio se encuentra cercana a áreas verdes e inmerso en el corazón de la comunidad.

Nuestra escuela trabaja con la comunidad escolar en su proyecto educativo, con la mayoría de los estudiantes teniendo una realidad diferente de otros ya vistos en la rutina escolar, o incluso otros estándares fuera de nuestra realidad. Debido a que la escuela está en el corazón de la comunidad, la participación de los padres es de vital importancia en el proceso de desarrollo de la escuela, porque sin su participación, el rendimiento escolar sería un fracaso, ya que debe ir de la mano con asociaciones entre profesores/padres/estudiantes, teniendo en cuenta la comunicación que es la mejor manera de interactuar con la comunidad. La comunidad escolar necesita conocer las condiciones de vida del estudiante, ya que esta es la única forma de lograr sus objetivos personales.

3.2 SÍNTESIS DE ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS

El Colegio Lo Errázuriz en la actualidad está bajo la Dirección del Profesor Luis Sepúlveda Quiroz y su equipo de trabajo está compuesto por 43 personas, los cuales se dividen en Docentes, Psicóloga, Fonoaudióloga, Psicopedagogas, Asistentes de la Educación, Auxiliares y Administrativos.

El promedio de matrícula es de aproximadamente 760 estudiantes y contempla los cursos desde Prebásica a Octavo básico. Es una escuela particular subvencionada y atiende principalmente a niños y niñas de las comunas de Maipú, Estación Central, Cerrillos, Pudahuel.

Nuestro colegio es pequeño que trabaja con media jornada, atendiendo cursos en la mañana y en la tarde, nuestro índice de vulnerabilidad alcanza un 71%.

Nuestro colegio imparte Educación Párvularia y Básica, En doble Jornada Escolar conforme con los Planes y Programas indicativos oficiales emanados del Ministerio de Educación.

Educación Párvularia	Cursos
Pre-Kínder	02
Kínder	02
Educación Básica	Cursos
Primero	02
Segundo	03
Tercero	02
Cuarto	02
Quinto	02
Sexto	02
Séptimo	01
Octavo	01

Tabla 3: Distribución de Cursos en el Colegio

El tiempo con que cuenta el colegio “Lo Errázuriz se distribuye de la siguiente forma:

Horario de Cursos		Entrada	Salida
Jornada Mañana	Educación Párvularia	08:00 horas	12:00 horas
	Educación Básica (1° - 4°)	08:00 horas	13:00 horas
	Educación Básica (5° - 8°)	08:00 horas	13:45 horas
Jornada Tarde	Educación Párvularia	14:00 horas	18:00 horas
	Educación Básica (1° - 6°)	14:00 horas	19:00 horas

Tabla 4: Horario de Ingreso a Clases Estudiantes

Personal	Entrada	Salida
* Docentes	08:00 horas	19:00 horas
* Asistente de la Educación	08:00 horas	19:00 horas
* Auxiliares	08:00 horas	19:00 horas
* Según se estipula en contrato de trabajo.		

Tabla 5: Horario de Ingreso de los Trabajadores

Además, es importante resaltar que a cada docente de nuestro establecimiento se le asignan horas de atención de apoderados, los que son dados a conocer a nuestros apoderados. También podemos resaltar que una de las preocupaciones de nuestro equipo es que cada comienzo de año tenemos contacto con las familias, para reanudar los fundamentos y principios de nuestro proyecto educativo

y, por lo tanto, tienen claridad sobre dónde se inscribieron sus hijos. Saber qué esperar de nosotros minimiza la gestión de conflictos.

3.3 FUNCIONES DEL DIRECTOR

Descripción del Cargo:

- Profesional de nivel superior que se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación de la unidad educativa.
- **Funciones:**
- Su función es liderar y dirigir el Proyecto Educativo Institucional;
- Gestionar la relación con la comunidad y el entorno;
- Representar al colegio en su calidad de miembro de la Dirección;
- Definir el PEI y la Planificación Estratégica del establecimiento;
- Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad;
- Gestionar el clima organizacional y la convivencia;
- Informar oportunamente a los apoderados acerca del funcionamiento del colegio;
- Tomar decisiones sobre inversiones en el establecimiento;
- Administrar los recursos físicos y financieros del establecimiento;
- Gestionar el personal;
- Coordinar y promover el desarrollo profesional del cuerpo docente;
- Dar cuenta pública de su gestión;
- Monitorear y evaluar las metas y objetivos del establecimiento.

El director de la escuela es responsable del funcionamiento pedagógico y administrativo, por lo tanto, necesita ambos conocimientos, ya que realiza, predominantemente, la gestión general de la escuela y, específicamente, las funciones administrativas, pasando la parte pedagógica a los coordinadores pedagógicos. El director tiene una importancia muy importante para asegurar que la escuela sea respetada por la comunidad.

3.4 FUNCIONES DEL JEFE DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Descripción del Cargo:

Apoya al Equipo de Gestión Escolar y a los docentes desde la perspectiva actualizada de las Ciencias de la Educación.

Funciones:

- Integrar el Equipo de Gestión Escolar;
- Dirigir las reuniones de UTP coordinando y supervisando el trabajo de sus integrantes;
- Asistir a reuniones citadas por organismos externos a la institución si son pertinentes;
- Programar, organizar, supervisar y evaluar el desarrollo de las diferentes actividades curriculares del establecimiento;
- Asesorar a la Dirección, junto a los otros miembros del Equipo de Gestión Escolar, en la elaboración del Plan Anual de Trabajo;
- Colaborar en la Planificación escolar: distribución de cursos, docentes y estudiantes;
- Asesorar y confeccionar los horarios de clases;
- Supervisar la revisión de los libros de clases, formulando observaciones a los docentes afectados;
- Verificar la correcta confección de documentos oficiales: certificados de estudios, actas de evaluación, concentraciones de notas, etc.;
- Confeccionar y proponer a la Dirección y al Equipo de Gestión Escolar, calendarios mensuales, semestrales y de fin de año;
- Propiciar el mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes, procurando optimizar la obtención de logros, diseñando y promoviendo métodos, técnicas y estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje efectivo;
- Favorecer la integración entre los diversos sectores y subsectores de aprendizaje, con el propósito de promover el trabajo en equipo entre los docentes de aula;
- Orientar a los docentes hacia la correcta interpretación y aplicación de las disposiciones legales y reglamentos vigentes sobre evaluación y promoción escolar;
- Asesorar y supervisar, en forma directa, efectiva y oportuna a los docentes en la organización y desarrollo de las actividades de evaluación y en la correcta aplicación de planes y programas de estudio;
- Contribuir al perfeccionamiento del personal docente en materias de evaluación y currículo;
- Dirigir los consejos de Profesores concernientes a materias técnico- pedagógicas;
- Promover y coordinar la realización de reuniones, talleres de trabajo y otras actividades para enfrentar los problemas pedagógicos, en función de una mayor calidad educativa;
- Planificar, supervisar y evaluar los planes y programas especiales o nuevos, acorde a las necesidades y normas vigentes;
- Actualizarse permanentemente de los cambios que va experimentando la educación e informar oportunamente a la comunidad educativa;
- Diseñar en conjunto con los profesores los criterios a considerar en las salidas pedagógicas o viajes de estudio;
- Mantener batería de guías y ejercicios de las distintas asignaturas de aprendizaje;
- Evaluar su gestión e informar por escrito a la Dirección del Colegio, en diciembre de cada año.

3.5 FUNCIONES DEL INSPECTOR

Descripción del Cargo:

Profesional de la educación que se responsabiliza de las funciones organizativas necesarias para el cumplimiento del reglamento interno de la institución y el Manual de Convivencia.

Funciones:

- Establecer lineamiento educativo- formativos al interior de los diferentes niveles;
- Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno;
- Gestionar el clima organizacional y la convivencia;
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones;
- Gestionar el personal;
- Coordinar y ejecutar el proceso de admisión de alumnos (SIGE);
- Planificar y coordinar las actividades de su área;
- Administrar los recursos de su área en función del PEI. Coordinar aspectos disciplinarios de la labor docente;
- Administrar la disciplina y el buen clima escolar entre los estudiantes.

CAP 4. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

El término diagnóstico proviene de la medicina que, en principio, busca localizar las causas de los síntomas físicos y mentales, para prescribir los tratamientos respectivos. Por lo tanto, el orden de los eventos está claramente indicado en la siguiente regla: "antes de dosificar y tratar, diagnosticar". La situación del diagnóstico en el proceso educativo es, sin embargo, más compleja, ya que entran en juego una gran variedad de factores, tanto en el proceso de aprendizaje, como en la adaptación escolar y el ajuste personal del alumno; podríamos señalar factores internos: factores físicos, intelectuales, emocionales y externos directamente relacionados con el entorno escolar y extraescolar.

Por lo tanto, el concepto de diagnóstico en educación se ha expandido para seguir objetivos educativos, siempre enfocados en el proceso del desarrollo integral de la personalidad del alumno. Su evidencia queda demostrada por la evidencia experimental, especialmente cuando se asocia con medidas preventivas y correctivas apropiadas.

Por un lado, sabemos que los efectos de las dificultades no diagnosticadas a tiempo son acumulativos y, a pesar de la competencia de los docentes y los métodos de enseñanza efectivos, los estudiantes siguen siendo "problemas" y, por otro lado, cuanto más específica es la información de diagnóstico,

más exactas y eficientes pueden ser las medidas conectivas. El uso de pruebas y medidas apropiadas, como pruebas de escolaridad, cuestionarios, escalas de evaluación y entrevistas, permitirá el análisis de áreas y dificultades, así como la encuesta de las habilidades de cada estudiante, proporcionando datos precisos para una orientación válida.

Todo el material efectivo para las medidas de evaluación, principalmente relacionado con las asignaturas escolares, solo se puede preparar después de que se hayan aislado y analizado las diversas habilidades y aptitudes involucradas. Por ejemplo, para poder evaluar la comprensión de la lectura silenciosa, es necesario aislar, entre otros, los siguientes factores: conocimiento del significado de las palabras, capacidad de aprender el significado de las oraciones, coordinar unidades de pensamiento, formar "todos", lógicos y organizado y así sucesivamente.

Deben evitarse los siguientes errores en el diagnóstico de la escuela: a) confusión entre hechos y suposiciones, muchos maestros solo creen en lo que ven y oyen; b) evaluación superficial, realizada a través de una actitud de comodidad o falta de métodos de investigación más profundos; c) interpretación subjetiva, a menudo condicionada por prejuicios por parte del profesor y una concepción deformada de los objetivos de la educación.

Un programa de diagnóstico en la escuela debe tener como objetivo principal, no solo la corrección de las dificultades que presentan a los estudiantes y maestros, sino, principalmente, la prevención de posibles y similares eventos en el futuro. Diríamos, por lo tanto, que su objetivo inmediato es señalar qué recursos y medidas correctivas se pueden aplicar para corregir las deficiencias existentes, y que su objetivo final es prevenir la posible ocurrencia de esta misma dificultad, más adelante.

4.1 OBJETIVOS GENERALES

- ✓ Promover y crear ambientes de aprendizajes para una óptima y permanente inspiración y motivación, que lleve a nuestros alumnos a la búsqueda y encuentro con el conocimiento, con la historia con la verdad y sus talentos, que le permita al mismo tiempo, descubrir su propia responsabilidad en su proceso de aprendizaje, de un aprendizaje que se da en la comunidad de un curso, donde debe aprender a ser tolerante y respetuoso con los demás y la diversidad, en un marco de solidaridad y compromiso con el aprendizaje también de sus compañeros;
- ✓ Preparar a estas nuevas generaciones, para enfrentarse a una sociedad en cambio permanente, de la cual están llamados a ser parte activa y responsable.

4.2 OBJETIVOS ESTRATEGICOS

- ✓ Mejorar la calidad del diseño curricular para optimizar los aprendizajes;
- ✓ Incorporar los valores y principios que sustenta nuestro PEI. En todas las acciones y relaciones de la vida diaria del colegio, especialmente del clima organizacional y la convivencia;
- ✓ Fortalecer y consolidar la vinculación del colegio con su entorno institucional y social.

4.3 METAS

- Elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según convenio de **Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa**, firmado por el sostenedor y representante legal del Colegio;
- Lograr la participación de todos los estamentos del colegio en la elaboración y desarrollo o puesta en práctica, y evaluación del PME;
- Lograr las metas propuestas en relación con el mejoramiento académico, atendiendo especialmente los niños y niñas vulnerables y en general a todos los alumnos del establecimiento, obteniendo aprendizajes de calidad, según estipula la Ley N.º 20.536. SEP - Subvención Escolar Preferencial;
- Retroalimentación semestral. 1) Área de Planes y Programas de Estudio;
- 2) Área de Prácticas docentes;
- 3) Área de Evaluación de los aprendizajes;
- 4) Área de Desarrollo profesional de los docentes.

4.4 LÍNEAS DE ACCIÓN, PROGRAMAS Y PROYECTOS ESPECÍFICOS

Áreas de acción y actividades seleccionadas

Objetivo Estratégico: Mejorar la calidad del diseño y del desarrollo curricular.

Para este objetivo se proponen cuatro áreas de acción:

Actividades seleccionadas para el área de Planes y Programas de estudio.

- Desarrollar una revisión curricular para alinear los Planes y Programas de Estudio junto con los requerimientos del Marco Curricular Nacional y con los propósitos formativos que se desprenden de la misión institucional: aprendizaje autónomo; capacidad para trabajar en

distintos lenguajes que requiere el mundo actual (como por ejemplo, tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC, expresión oral y escrita del Inglés), y valoración

- crítica y participación en los fenómenos culturales de la realidad mediata e inmediata. Para ello se buscará incentivar la integración y síntesis de conocimientos y el análisis de problemas desde distintos enfoques disciplinares.
- Formular e implementar en los procesos formativos un conjunto de Objetivos Transversales - complementarios a los que plantea el Marco Curricular - en concordancia con los valores y principios establecidos en el PEI del Colegio Lo Errázuriz e integrarlos a los Planes y Programas de Estudio que se desarrollen a partir de la revisión curricular.

Actividades seleccionadas para el área de Prácticas docentes

- Diseñar un programa de evaluación diagnóstica de los prerrequisitos de los alumnos al inicio de cada curso;
- Diseñar e implementar un programa de estrategias remediales para efectos de nivelación y reforzamiento;
- Realizar un significativo mejoramiento de las metodologías en uso, e impulsar innovaciones pedagógicas a partir de procedimientos validados y evaluables.

Actividades seleccionadas para el área de Evaluación de los aprendizajes

- Mejorar los diseños y prácticas de evaluación de los aprendizajes;
- Diseñar e implementar procedimientos para evaluar los objetivos transversales que se incorporen a los programas de estudio;
- Apoyar el mejoramiento de la calidad del proceso formativo de los alumnos a través del seguimiento continuo de los procedimientos de evaluación aplicados por los profesores, así como de sus resultados.

Actividades seleccionadas para el área de Desarrollo profesional de los docentes

- Crear un programa de desarrollo profesional permanente de los docentes, apoyados por la Corporación A y G, que considere estrategias de educación continua y desarrollo de competencias mediante la vida profesional;
- Implementar un programa de desarrollo de competencias de los docentes mediante la planificación anual de reuniones técnicas y talleres de perfeccionamiento interno.

Objetivo Estratégico: incorporar los valores y principios que sustentan el proyecto educativo institucional en todas las acciones y relaciones de la vida diaria del colegio, especialmente a través del mejoramiento continuo del clima organizacional y de la convivencia.

Para este objetivo se proponen dos áreas de acción:

Área de Convivencia.

Actividades seleccionadas para el área de Clima organizacional

- Fortalecer la acción del profesor jefe, del Consejo de Curso y del servicio de Orientación, para un mejor desarrollo de los estudiantes y su compromiso con la construcción y mejoramiento del clima organizacional del Colegio;
- Promover un clima de confianza que favorezca la cohesión de todos los miembros de la comunidad y fortalezca el trabajo en equipo, especialmente a través de la aplicación sistemática de estrategias destinadas al mejoramiento de las relaciones interpersonales al interior de cada estamento y entre los estamentos y la mantención de canales de comunicación expeditos;
- Velar por el respeto a las normas y reglamentos acordados garantizando su aplicación igualitaria y justa.
- Establecer políticas y mecanismos formales para desarrollar una actividad sistemática de proyección de la Misión y los Valores del Colegio Lo Errázuriz y motivar la pertenencia.

Actividades seleccionadas para el área de Convivencia Escolar

- Generar espacios de reflexión e interacción entre los miembros de la comunidad que favorezcan la identificación y compromiso con el **Proyecto Educativo Institucional**;
- Favorecer relaciones humanas basadas en los valores y principios educativos que la comunidad ha destacado y transformarlas en modelos de convivencia en todas las esferas de interacción del colegio;
- Impulsar el desarrollo de estrategias consensuadas para el enfrentamiento de conflictos que apoyen su resolución de manera justa y formativa;
- Generar un gradual ejercicio de la autodisciplina como oportunidad de conducirse a sí mismo sin temor a sanciones.
- Impulsar el apadrinamiento de los niveles menores, por parte de los alumnos de cursos superiores;
- Crear estímulos y Cuadro de Honor para alumnos que sobresalgan por su buen compañerismo y buenas maneras.

Objetivo Estratégico: Fortalecer y consolidar la vinculación del colegio con su entorno institucional y social.

Para este objetivo se proponen dos áreas de acción:

4.5 ÁREA DE VINCULACIÓN CON COLEGIOS DE LA CORPORACIÓN AYG.

Robustecer las relaciones del Colegio Lo Errázuriz con organismos tales como: la Municipalidad de Maipú, La Escuela de Investigaciones, Carabineros, CONACE comunal, Centros Culturales y otros.

Consolidar positivamente el contacto con los colegios pertenecientes a la Corporación, desarrollando actividades académicas, culturales, deportivas, perfeccionamiento docente, etc. donde se manifieste la sana camaradería y convivencia.

4.5.2 DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA FINANCIERA

El establecimiento se financia mediante la Subvención Escolar General entregada por el Estado, junto con la Subvención Escolar Preferencial aporte que se realiza a los alumnos más vulnerables y que se encuentran identificados por el Estado a través de la Ficha de Protección Social.

Existe compromiso y participación del personal del colegio, con roles definidos lo que posibilita un buen cumplimiento en las tareas asignadas y por lo tanto más eficiencia y eficacia en los resultados.

La distribución horaria del personal está de acuerdo con las necesidades de los alumnos, lo que ayuda en gran medida a que las asignaturas de mayor dificultad sean asignadas en horarios pertinentes.

El Colegio cuenta con redes de apoyo de la Municipalidad de Maipú, Senda, Universidad Bernardo O'Higgins.

La administración de recursos humanos, materiales y financieros, están acordes con las necesidades del establecimiento.

Se establecen criterios y mecanismos efectivos en la adquisición y reposición de material didáctico para las distintas situaciones de aprendizaje, implementando, además, formas de evaluación y control que permitan optimizar el uso eficiente de los recursos financieros y materiales, a través de bitácoras, libros de registro de materiales que tienen la supervisión constante de docentes y paradocentes que cumplen con este rol.

Si bien somos un Colegio Gratuito, hemos implementado un sistema de apoyo en Uniforme escolar, útiles, Materiales, Alimentación entre otras cosas para los alumnos con problemas económicos y de buen rendimiento académico, incentivando su espíritu de superación.

Para la mantención y mejoramiento de la infraestructura, se incentiva una cultura de cuidado y responsabilidad compartida en todos los estamentos de la Comunidad Educativa. Personal idóneo en cada área de acción.

CAP 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El Proyecto Educativo Institucional, siendo el instrumento que entrega las directrices que regirán el desarrollo del quehacer educativo de nuestro colegio, es necesario someterlo a evaluaciones periódicas para así optimizar su desarrollo y resultados.

La etapa de evaluación y seguimiento es de suma importancia dentro de un Proyecto Educativo, ya que nos permite conocer el estado de avance de los objetivos planteados y por consiguiente establecer las acciones de mejoramiento (PME) que se requieran en los programas de acción para no perder la direccionalidad del Proyecto Educativo Institucional.

Nuestro establecimiento planifica y gestiona los procesos necesarios para la mejora continua de los procesos existentes. Ello se logra a través de los análisis de cumplimiento, análisis de resultados, cumplimiento de objetivos. Esta revisión se programa al terminar cada semestre a fin de verificar que

todas las actividades y acciones propuestas cumplan con los objetivos y metas planteadas y que cumplan con los requisitos legales dispuestos por el MINEDUC.

Esta revisión semestral o monitoreo se realiza por aéreas (Liderazgo, Currículum, Convivencia, Recursos) en donde cada responsable debe exponer los objetivos y acciones y el nivel de cumplimiento alcanzado, posteriormente el equipo directivo de nuestro establecimiento analizara los resultados con la finalidad de evaluar las acciones y objetivos propuestos con la finalidad de modificar o eliminar aquellos que no cumplan con las necesidades de nuestro proyecto.

Anualmente se realizará una jornada con el Consejo Escolar. El cual está conformado con un representante de todos los estamentos, para evaluar y dar a conocer el PEI, modificado considerando todas las sugerencias realizadas a fin de años por la comunidad educativa.

Los anteriores procesos serán registrados en el libro de actas del establecimiento y en forma de informe, rotulado como Evaluación y Seguimiento del Proyecto Educativo Institucional.

PARTE II

CAP 6. PLAN DE MEJORAMIENTO - PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Las propuestas que ahora avanza mantienen los principios enunciados durante la presente investigación y se basan en los diagnósticos realizados durante la misma investigación. En mi opinión, la escuela que se construirá, basada en la legislación vigente, es una escuela que requiere un fuerte liderazgo, promoviendo una cultura de participación y aprendizaje. En tiempos más recientes, la educación ha llegado a ser reconocida, una dimensión organizacional que consiste en la concreción y materialización del acto educativo en su propio espacio: la escuela, que, más allá de los estudiantes, implica un vasto conjunto de agentes que se constituyen como una comunidad organizada e interactiva: la comunidad educativa.

Los conceptos utilizados deben ser claros, los objetivos y actividades a desarrollar están bien definidos, para poder llegar a una escuela que tenga como objetivo el equilibrio entre el "ser para saber" y el "saber ser", es decir, entre el sujeto que él está disponible para aprender a lo largo de su vida, y el sujeto social, consciente, equilibrado y responsable, que es capaz de criticar y tomar decisiones. Por lo tanto, considero que el desafío de cualquier escuela es capitalizar los diferentes conocimientos, habilidades y cualidades para lograr los objetivos organizacionales, recordando que todos los participantes, incluidos los estudiantes, llevan sus propias experiencias diferentes que deben

considerarse como un recurso valioso para esfuerzo organizativo por lo tanto, es necesario estimular la efectividad individual, buscando una mayor participación de todos en la toma de decisiones a través de la creación de estructuras flexibles para que todos puedan llevar a cabo efectivamente las actividades esenciales de la organización.

Considero fundamental en la escuela de hoy, la creación de un proyecto común que actúe como un motor interno de transformación, capaz de involucrar a estudiantes, padres, maestros y colaboradores en un proyecto del futuro que responda a las necesidades de todos y cada uno, proporcionando el incentivo y la consistencia requerida para trabajar en objetivos comunes, desarrollar cooperación y compartir y promover la reflexión sobre prácticas y procedimientos, "el Proyecto Educativo es un documento guía importante, destinado a garantizar la coherencia y la unidad de la acción educativa de una escuela".

Me gustaría contribuir a la construcción de una escuela que sea una referencia en la comunidad por el servicio educativo que ofrece y los resultados que logra, por la calidad de los profesionales que cooperan en él, por la ambición estratégica que se muestra en la capacidad de innovación y adaptación de sus prácticas y articulación con él y la implementación de procesos sistemáticos y articulados de capacitación, autoevaluación y reformulación.

La escuela en estudio, como cualquier organización, tiene una visión (filosofía inspiradora) que define quién quiere ser y hacia dónde quiere llegar: una escuela que brinda una excelente enseñanza, capacitación a los estudiantes, para cumplir con los requisitos de una sociedad global y competitiva, brindando capacitación humana, cultural, científica y técnica de calidad.

También como cualquier organización, tiene una misión (propósito y alcance del trabajo a desarrollar) que es el punto de partida para definir los objetivos que están subordinados a ella y debe servir como guía para las personas que trabajan en ella. Proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades, dentro del alcance de una ciudadanía activa y responsable, valorando, a saber, el conocimiento, la importancia del aprendizaje permanente, la autonomía, un sentido de responsabilidad, un espíritu creativo y emprendedor y la dimensión colaborativa en experiencias cotidianas.

El Proyecto Educativo de la escuela en estudio que estaba vigente al inicio de este trabajo de investigación y con un horizonte temporal de un año académico, presentó para seguir y lograr, como proyectos anteriores, los siguientes principios generales:

- Valorar los métodos de enseñanza aprendizaje centrado en la iniciativa y creatividad de los estudiantes;
- Adaptar las prácticas de una pedagogía diferenciada para contribuir, en diferentes situaciones, a la implementación de los Planes de Recuperación - Monitoreo y Desarrollo para optimizar las situaciones de aprendizaje;
- Integrar y valorar diferentes proyectos como pilares del conocimiento, aprender a hacer, vivir en la diversidad social y cultural;
- Proyecte una imagen escolar basada en el conjunto de valores asumidos por la comunidad;
- Haga que su papel de interlocutor social sea conocido por la comunidad, para que pueda interactuar en la escuela, colocándolo en una perspectiva sistémica.

Después de este exhaustivo trabajo de investigación, y después de interpretar las opiniones y los deseos de los coordinadores y maestros en general, creo que el proyecto educativo, que es la columna vertebral de todo el funcionamiento de la escuela, también debe incluir los siguientes principios fundamentales:

- **La construcción de un clima escolar capaz de gestionar el cambio**, promoviendo el trabajo en equipo, la cooperación, como una forma de solidaridad y disponibilidad profesional, cívica y familiar, centrada en contextos de intervención positiva;
- **Una estrategia que tiene una perspectiva global sobre la escuela y alrededor de la cual se orienta toda su actividad.** La estrategia definida para la escuela debe prever el presente, pero también el futuro cercano, con el objetivo de lograr una mayor autonomía. El Proyecto Educativo debe servir como hilo conductor para la actividad de todos los que trabajan en él. Por lo tanto, además de definir toda su estructura organizativa, debe afirmarse como la base de las opciones de la escuela en los diversos aspectos de su actividad;
- **Un modelo organizativo y funcional capaz de promover eficazmente el trabajo de articulación y cooperación entre los órganos de gestión y administración de la escuela, así como las diversas estructuras de gestión educativa, coordinación y orientación.** Todos los organismos de administración y administración escolar deben guiar su desempeño por el principio de respeto y un espíritu de colaboración. Las estructuras de orientación y coordinación educativa intermedia, así como todos los servicios escolares, también deben diseñarse, estructurarse y organizarse con vistas a una gestión eficiente de los recursos disponibles. En su organización y funcionamiento, se deben contemplar las condiciones para el trabajo colaborativo;

➤ **La promoción de rutinas de autoevaluación, reflexión y reformulación**, sistematizando la recolección, el tratamiento y la difusión de información, aprovechando los resultados y las diversas intervenciones externas para los procesos de autoevaluación, implementando cambios y mejoras, haciendo visibles sus efectos. Crear mecanismos y procesos para que la reflexión tenga lugar de forma sistemática y continua.

6.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Este proyecto debe verse como una mera propuesta de intervención, en una realidad escolar que se cree que es bien conocida. Su objetivo es ser una orientación y un reconocimiento de los aspectos a mejorar, teniendo como referencia el momento presente y el deseo de implementar medidas que se consideren adecuadas para responder a los problemas detectados.

Las estrategias de intervención propuestas se basan en las dificultades diagnosticadas por los coordinadores y profesores que participan en este trabajo de investigación en paralelo con las fortalezas y debilidades presentadas en el Proyecto Educativo de la institución en estudio.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Institución atenta a las demandas de la sociedad global y promoviendo una educación de excelencia. • Cultura organizacional que promueve el aprendizaje y la formación humana. • La escuela compartió la responsabilidad / interacción con la comunidad. • Preocupación del órgano rector en la organización y funcionamiento de los servicios. • Organización y planificación de la práctica pedagógica. • Acción por estructuras pedagógicas en el proceso educativo. • Relación pedagógica: interacciones que inducen valores y cultura cívica. • Promoción de metodologías y estrategias de trabajo que conduzcan al éxito escolar / participación de la comunidad educativa. • Nuevas instalaciones y equipos / Seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de información / comunicación / difusión entre diferentes actores educativos. • Optimizar los recursos humanos y materiales. • Liderazgo colaborativo y dinámico. • Cultura de demanda, rigor y responsabilidad por parte de la comunidad. • Clima laboral para el éxito escolar. • Actividades simplificadas con participación de la comunidad. • Abrir la escuela a la comunidad y fortalecer las alianzas y protocolos. • Prácticas pedagógicas innovadoras en vista de los objetivos. • Acción de las estructuras educativas para mejorar las oportunidades y minimizar las amenazas.

Tabla 6 - Extracto de análisis SWOT - Proyecto Educativo de la Institución en Estudio.

DIAGNÓSTICO HECHO DURANTE LA INVESTIGACIÓN	
ASPECTOS FACILITADORES	DIFICULTADES EN LA OPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Los aspectos facilitadores en la operacionalización del Proyecto Educativo son la existencia de grupos bien definidos, los recursos de la escuela, el interés de la intervención de otros grupos relacionados con la escuela. Las personas están abiertas al cambio, siempre que contribuya a la mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a la mejora de sus prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> No creo que la escuela haga ningún esfuerzo para garantizar que se acuerden las estrategias. El Proyecto Educativo no se basa en la referencia general de los docentes. Todo tiene que ver con la objetividad del proyecto y la articulación con todas las pautas. El Proyecto Educativo no menciona ni propone ningún tipo de estrategia para lograr las principales opciones o prioridades. Las grandes metas y objetivos son más o menos claros, la forma de lograrlos no lo es. Las estrategias son muy generales y no se refieren al trabajo de las diferentes áreas. Lo poco que se hace se hace inconscientemente, porque el Proyecto Educativo en general es algo tan vago, tan completo que no es difícil que ninguna de nuestras prácticas se ajuste al documento. Nunca se sugiere lo que debe o puede hacerse, en los planes y prácticas para lograr los objetivos. Los materiales para utilizar tienen como referencia los objetivos de las asignaturas y no lo que se refleja en el Proyecto Educativo. Si no hay una planificación basada en el Proyecto Educativo, tampoco hay una evaluación de planes y prácticas. El trabajo colaborativo no se lleva a cabo y no hay reflexión sobre el Proyecto Educativo. Los resultados de las acciones realizadas no son evaluados y vinculados. No existe articulación entre los documentos guía o entre los equipos de trabajo que se ocupan de los diferentes documentos. La máquina es muy pesada, con muchos hábitos arraigados, por lo que es necesario que alguien levante los extremos, los encienda y haga que los maestros trabajen. Es una cuestión de liderazgo.

Tabla 7 - Diagnóstico realizado durante el trabajo de investigación.

6.2 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PROPUESTAS

Cada escuela se distingue de las demás por sus características específicas y por la forma en que logra delinear estrategias y organizarse en torno a objetivos y metas que considera fundamentales. Estos objetivos deben incorporarse objetivamente en el PEI, en el Reglamento Interno y en el Proyecto del Plan de Estudios Escolar, que, considerando las pautas para su implementación, debe apoyar y ser la base de referencia para todas las actividades propuestas por las estructuras de coordinación y supervisión educativa y por todos los maestros a través del Plan de Actividad Anual.

Por lo tanto, a los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de la institución en estudio, es apropiado agregar otros, dentro del alcance del trabajo desarrollado y que están directamente relacionados con la aplicabilidad del proyecto mismo.

Las propuestas de estrategias de intervención presentadas de acuerdo con los objetivos respectivos no pretenden en modo alguno poner en tela de juicio las estrategias definidas por la institución en estudio, sino reforzarlas de manera constructiva y enriquecedora. Las estrategias de intervención propuestas se basan, en parte, en las propuestas de mejora presentadas por los coordinadores que participaron en este trabajo de investigación y se distribuyen por áreas de intervención.

A - Organización y gestión escolar	
El Proyecto Educativo es el documento central en la definición de cualquier estrategia de gestión. Por lo tanto, como documentos de referencia que guían el desempeño y el funcionamiento de la escuela, deben incluir en su diseño, una amplia participación de los miembros de la comunidad escolar. Su implementación debe ser monitoreada, evaluada y comunicada adecuadamente para verificar su relevancia y adecuación al contexto de la escuela y la comunidad en la que opera. Por lo tanto, es necesario crear mecanismos que fomenten la participación y la participación de la comunidad en la vida de la escuela, así como facilitar una comunicación sistemática de las buenas prácticas de la escuela.	
Objetivos:	Estrategias:
<p>Fomentar la participación crítica de toda la comunidad escolar en el diseño y desarrollo del Proyecto Educativo de la Escuela;</p> <p>Sistematizar el uso de la evaluación como una forma capaz y efectiva de reflejar y promover la mejora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lleve a cabo el proceso de preparación del nuevo PEI con la participación de toda la comunidad escolar. Se debe solicitar la reflexión de cada parte interesada, en una discusión por grupos y departamentos para que, en base a las fortalezas y debilidades identificadas y en base a un ideal común de la escuela (lo que somos, lo que queremos ser), podamos hacer planificación y preparación del documento; • Difundir a la comunidad escolar los temas / áreas de intervención en torno a los cuales deben diseñarse los documentos básicos de la actividad escolar para cada año de referencia; • Planifique todas las actividades, académicas y no académicas, basadas en el Proyecto Educativo; • Promover para maestros y empleados momentos de reflexión y discusión de problemas educativos de la escuela y del sistema educativo en general; • Uso sistemático de los registros de evaluación en todas las actividades de la Escuela, lo que permite una autoevaluación correcta y una evaluación formativa que proporciona información relevante y útil que permite una mejora del Proyecto en desarrollo; • Preparación y difusión del informe final y preparación de planes de acción posteriores.

Tabla 08 - Objetivos propuestos y estrategias de intervención

B- Proceso educativo y gestión de actividades pedagógicas

La promoción del éxito educativo y el logro de los objetivos de aprendizaje, buscando responder a los requisitos de capacitación permanente, se logra si todas las estrategias y actividades a desarrollar con y para los estudiantes se articulan coherentemente en una perspectiva de desempeño global determinado. para fines comunes Las pautas sobre la operacionalización de esta articulación deben provenir de la administración de la escuela y definirse objetivamente en los documentos que las respaldan. Para la elaboración de proyectos curriculares de clase, no existe una base de referencia en la escuela que tenga en cuenta un perfil de competencia de los estudiantes para cada año / ciclo de estudios, definido a partir de las habilidades esenciales del ciclo. De acuerdo con el mismo principio, también los proyectos y actividades extracurriculares que desarrollará y apoyará la escuela deberán ser pensados y evaluados sistemáticamente teniendo en cuenta su alcance y su contribución a la capacitación de los estudiantes en el contexto de los objetivos y propósitos del programa proyecto educativo.

Objetivos:	Estrategias:
<p>Promover la integración en la perspectiva de la formación integral para jóvenes;</p> <p>Promover la articulación y coherencia de las estrategias a implementar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir, en las reuniones de grupo y grupo disciplinario, el perfil de habilidades del estudiante por ciclo / año de escolaridad que servirá como referencia para la preparación del proyecto curricular escolar y los proyectos curriculares de clase; • Identificar en las reuniones clave del departamento y el grupo disciplinario cuáles son las competencias clave a desarrollar para cada año de escolaridad, con base en el diagnóstico de cada clase realizada en los proyectos curriculares de la clase, y como objetivo el objetivo de lograr las competencias identificadas para el año / ciclo en cuestión; • Prepare, con la presencia de los coordinadores del departamento, el proyecto curricular escolar teniendo en cuenta las opciones que resultan del diagnóstico global de las clases y el perfil de competencia previamente definido, articulándolo con los otros documentos que guían la actividad de la escuela; • Diversificación de estrategias de evaluación, con compromisos concertados en proyectos curriculares de clase.

Tabla 09 - Objetivos propuestos y estrategias de intervención

C - Planificación

En vista del nuevo marco legal, es necesario reorganizar toda la estructura escolar. Por lo tanto, la estructura organizativa de la escuela, es decir, las estructuras de coordinación y orientación educativa deben pensarse y articularse en términos de una capacidad efectiva para responder a la multiplicidad de situaciones que surgen del contexto educativo de la escuela y una gestión eficaz y eficiente de los recursos. Además de su organización estructural, es necesario que, al planificar su funcionamiento, la escuela pueda promover condiciones de trabajo efectivas. Será necesario contemplar un espacio de tiempo sin actividad docente para celebrar reuniones de carácter sistemático o, si esto resulta impracticable, un espacio común en el horario de los docentes que componen cada grupo / estructuras de trabajo. Las reuniones sistemáticas deben incluirse en el componente de trabajo escolar, siempre que estas reuniones, debido a la imposición legal, no puedan considerarse como una reducción en el componente de enseñanza. Sin estas condiciones, es difícil crear equipos de trabajos efectivos.

Objetivos:	Estrategias:
Adaptar la estructura organizativa a las necesidades de la escuela;	<ul style="list-style-type: none"> Organice los horarios de apertura de la escuela, contemplando la distribución del servicio y la preparación de los horarios de espacio-tiempo para reuniones sistemáticas de departamentos, consejos de clase y otros grupos de trabajo;
Promover formas de cooperación entre departamentos, en departamentos y entre ciclos y niveles de educación, a saber, el intercambio y el intercambio de experiencias, con miras a reflexionar sobre el desarrollo de habilidades, metodologías, estrategias de aprendizaje, materiales y recursos y evaluación, en un mejorando la calidad de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> Promoción del diálogo y la interacción entre las diferentes estructuras educativas, con respecto a la preparación de la planificación y la gestión del currículo; Adoptar, de manera sistemática, formas de trabajo cooperativo y estrategias de aprendizaje cooperativo; Reuniones de trabajo y supervisión con docentes con posibles dificultades para llevar a cabo su práctica docente; Elaboración conjunta de documentos organizativos y de gestión escolar y educativa; Estandarización de terminologías, procedimientos y documentos de trabajo y registro; Elaboración de propuestas para la articulación de actividades entre las diferentes áreas disciplinarias y no disciplinarias, de acuerdo con su planificación anual; Creación compartida de herramientas de evaluación apropiadas para recopilar información y técnicas apropiadas para su tratamiento; Uso periódico de instrumentos de autoevaluación;
Aumentar la efectividad de los procesos de evaluación en el campo de la provisión de servicios educativos, organización y gestión y liderazgo escolar;	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar y facilitar, bajo los términos de la Ley, la formación continua de docentes y agentes educativos, con miras a permitir una continuación natural de la formación inicial, no reduciendo esto a una heteroevaluación, sino que también comprende una autoevaluación, centrándose en la totalidad de los aspectos del complejo proceso de formación (científico, educativo y social);
Fomentar la formación de docentes y todos los agentes educativos.	<ul style="list-style-type: none"> Establecer protocolos con instituciones de educación superior que contribuyan a la capacitación.

Tabla 10 - Objetivos propuestos y estrategias de intervención

CAP 7. CONCLUSIÓN

Este estudio, como cualquier trabajo de investigación, muestra algunas limitaciones en el intento de construir nuevos conocimientos. En este sentido, es visto como un camino entre varios posibles. Evidentemente, esta construcción se limita a las conjeturas iniciales, al uso de la metodología de

referencia, a los instrumentos de recopilación de datos, a la esencia y particularidad de los datos recopilados, que siempre estarán influenciados por la subjetividad de la visión del investigador. A pesar de sus limitaciones metodológicas, es cierto que, con un enfoque cualitativo, este estudio no desacredita los objetivos perseguidos y le da a la investigación legitimidad académica.

La representatividad de esta investigación se limita a la escuela objetivo, y no es plausible, debido al carácter del estudio en sí, extrapolar los resultados a otros contextos. Una vez finalizada la presentación, análisis de los resultados de este estudio, solo podemos esbozar una síntesis final, destacando las conclusiones de este. Por lo tanto, se decide reflexionar en esta parte solo sobre los puntos que parecen merecer una reflexión más detallada.

El objetivo de este estudio es saber cómo los docentes, ejercen su profesionalismo junto con el Proyecto Educativo de la Escuela, donde enseñan e identifican los aspectos que pueden facilitar o dificultar la articulación entre las pautas del Proyecto Educativo y prácticas educativas, además de facilitar u obstaculizar la cultura colaborativa existente entre los docentes para aplicarlas, dando lugar a una hipótesis general, que guio todo el desarrollo de este proyecto de investigación: "¿Es el Proyecto Educativo el documento guía de la vida en escuela?

Por lo tanto, cuando se pretende comprender lo que los docentes entienden por el Proyecto Educativo, qué tan bien conocen el documento y sus directrices y hasta qué punto reconocen la importancia de su contribución al diseño de este instrumento, se llega a la conclusión de que su conocimiento es superficial. Existe la percepción de "un ideal" de un Proyecto Educativo (es una referencia para el pensamiento y la acción de una comunidad que se revisa a sí misma en ciertos principios y objetivos educativos, guía la intervención de todos los agentes y socios en la vida de la Escuela), él se conoce su importancia (documento de planificación de la escuela central, donde se indican los objetivos formales y oficiales de la escuela), se identifican las prioridades a definir (definición de opciones y prioridades de aprendizaje, así como estrategias de acción pedagógica, para mejorar el nivel y la calidad del proceso de enseñanza / aprendizaje de sus alumnos, así como la mejora de la disciplina y la seguridad en la escuela), pero el documento no parece ser realmente conocido (solo una minoría realmente demostró conocer la estructura del documento, ya que su participación es débil concepción y esencialmente porque no sienten la necesidad de usarlo), ni trabajaron individualmente y de diferentes maneras.

Además, al tratar de comprender qué aspectos consideran más relevantes en la implementación del Proyecto Educativo, la medida en que sus directrices influyen en sus prácticas educativas llega a la

conclusión de que los maestros parecen revelar muchas dificultades en su funcionamiento, no ajustando sus prácticas a las estrategias de acción enunciadas en el proyecto, que se considera un documento formal que no afecta significativamente las prácticas de los docentes (no parecen tomarlo como un instrumento de orientación para planificar prácticas pedagógicas, ya que no se revisan en el documento).

Este sentimiento nos permite ubicar el Proyecto Educativo en la tipología de Costa, como un "proyecto ritual de legitimación", no se asume como un instrumento central de acción educativa. Por el contrario, existe junto con otros procesos, por lo que es difícil de articular, presentándose como esencialmente simbólico. Por lo tanto, el proyecto educativo escolar no tendrá una función instrumental y operativa, y no será asumido por los diversos actores educativos como guía y enlace.

Los problemas detectados permanecen en general, ya que las pocas estrategias señaladas en el Proyecto Educativo no parecen aplicarse consistentemente para cumplir con las prioridades definidas al comienzo de cada año escolar. La planificación y la preparación individual de las prácticas diarias aún prevalecen sobre el trabajo colectivo, y la preocupación de los docentes parece ser, sin lugar a duda, el cumplimiento de programas nacionales con evaluaciones diferenciadas de acuerdo con los estudiantes y el contenido, y no parece haber una gran preocupación en utilizar las pedagogías diferenciadas y propuestas en el Proyecto Curricular.

Las estructuras organizativas de la escuela, es decir, los diversos documentos de orientación (y los equipos responsables) no están en armonía entre sí, por lo que no permiten el desarrollo de prácticas coordinadas entre docentes y entre departamentos. Parece que no hay permeabilidad entre los diversos proyectos que guían las actividades, cada uno está pensado, organizado y trabajado individualmente, pero no de manera articulada. Esta elección es muy significativa y va en contra de lo que Hargreaves ya había estudiado, ya que corresponde a los órganos de gestión de la escuela realizar cambios en las estructuras organizativas de la escuela, a fin de facilitar el desarrollo de prácticas de colaboración entre los docentes.

La reflexión en el colegio sobre los documentos parece ser infructuosa porque los profesores tienen una participación reservada o incluso ausencia de participación, sin embargo, se muestran receptivos a las nuevas estrategias, siempre que éstas contribuyan al éxito de sus estudiantes, y esta participación es mayor si se lleva a cabo. junto con los otros maestros.

De esta manera, la participación es una acción social que está vinculada a la toma de decisiones de la institución. A través de la participación en la organización escolar, los actores educativos intervienen

activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la actividad educativa. El proyecto educativo de la escuela, cuando se presenta como un instrumento de "planificación de la acción educativa" y "construcción de la identidad de cada escuela", nos señala la necesidad de una participación crítica y creativa, de la comunidad educativa, y, específicamente, maestros.

Finalmente, cuando se pretende comprender si la reflexión y evaluación del Proyecto Educativo se lleva a cabo, se concluye que son muy pequeñas, ya que parece que los maestros solo se preocupan por reflejar y evaluar los resultados de las prácticas directas de enseñanza y enseñanza. La reflexión parece centrarse esencialmente en los resultados de los estudiantes, en las estrategias que se desarrollarán para su mejora, y aunque este es uno de los objetivos definidos en el proyecto educativo, la reflexión que se hace no parece estar basada en él.

Además, la evaluación de la implementación del proyecto en su conjunto no parece hacerse porque, como se mencionó anteriormente, los maestros no lo tienen en cuenta en sus prácticas. Sin embargo, en la evaluación discriminada de los objetivos propuestos en el proyecto, los maestros parecen tener diferentes percepciones en cuanto a su grado de logro, ya sea el uso de nuevas tecnologías en las aulas, así como la mejora de la estructura de trabajo de las salas de estudio y los mecanismos se deben destacar las mejoras de vigilancia y control en el espacio escolar porque parecen permitir nuevas formas de información y transmisión de conocimiento, así como la seguridad en el espacio escolar, que permiten, directa o indirectamente, mejorar los resultados escolares de los estudiantes. Sin embargo, la verificación del logro de objetivos específicos no implica que se evalúe el Proyecto Educativo.

La ausencia de evaluación en su conjunto parece verse obstaculizada por el hecho de que requiere un conocimiento profundo y consistente del proyecto y de todo el proceso subyacente a su operación, conocimiento que parece no existir. Los docentes demuestran que no conocen los instrumentos de evaluación ni los criterios de evaluación que sirven de referencia para la operación y la implementación del proyecto. Para que esta evaluación tenga lugar, es necesario verificar la coherencia (relación entre el proyecto y el problema), la eficiencia (gestión y administración de recursos y medios) y la efectividad (relación entre la acción y los resultados) del desarrollo del proyecto.

Como conclusión general, se puede reafirmar que el diseño y desarrollo del proyecto educativo es un proceso que involucra a personas que cuestionan colectivamente el estatus de la escuela, deciden soluciones para la continuidad o el cambio y evalúan las consecuencias de sus decisiones de esta

forma, el diseño, gestión y evaluación del proyecto educativo se desarrolla, a través de un proceso continuo y continuo de reflexión sobre, dentro y por la escuela para cumplir una misión.

Para que esta conceptualización de un proyecto educativo tenga éxito, es necesario que los docentes se asuman a sí mismos como "practicantes reflexivos", es decir, como sujetos que mantienen un diálogo de reflexión, en una conversación dialéctica, constante y profunda, que les permite experimentar, cuestionar, actuar y reformular, en una espiral permanente.

Sin embargo, la investigación muestra que la cultura escolar y las condiciones de trabajo afectan la forma en que los maestros pueden reflexionar sobre su práctica, con consecuencias para su aprendizaje profesional y el desarrollo y aprendizaje de la escuela, como una escuela reflexiva.

Finalmente, parece importante mencionar algunas consideraciones sobre el estudio teniendo en cuenta la metodología adoptada. El diseño de la investigación de acuerdo con un modelo de estudio de caso demostró ser adecuado, ya que estaba destinado a comprender y analizar las condiciones contextuales y no solo el fenómeno en estudio. Por lo tanto, dado que la investigación se centró en la forma en que los maestros, dentro de sus departamentos, ejercen su profesionalismo junto con el PEI donde enseñan, el enfoque cualitativo permitió estudiar en profundidad los significados atribuidos por los maestros a esta materia. El proceso, así como, permitió conectar estos significados a un contexto particular en el que se encuentran los docentes, y avanzar pistas sobre las condiciones facilitadoras y los bloques o restricciones del proceso. El uso de diferentes fuentes de información nos permitió optimizar la comprensión del caso.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Natércio. (2005) - Investigación naturalista en educación. Un guía práctico y crítico. Porto: Ediciones ASA.

ALVES PINTO, Maria (1995). Sociología de la escuela. Rio de Janeiro: Saberes da Escola Ltda.p.160-167.

BARBIER, Jean-Marie (1996). Desarrollo de Proyectos de Acción y Planificación. Madrid: Puerta Editora, p.19.

BARROSO, João (1998) "AUTONOMÍA Y GESTIÓN DE LA ESCUELA: ¿QUÉ FORMACIÓN DE PROFESORES?" Actas del seminario La territorialización de las políticas educativas, p.4.

BARROSO, João (2005). "Políticas educativas y organización escolar". Rio de Janeiro, Universidad Veiga, p. 55-76.

BOUTINET, Jean-Pierre (1996). Proyecto Antropología. Lisboa: Instituto Piaget, p.16-20.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (2001). Proyecto Educativo. 4ª Ed. Lisboa: Ediciones Afrontamiento. p. 32, 51, 52, 66, 104,152.

CASTRO, Engrácia (1995) "El director de la clase en las escuelas europeas: el desafío de una multiplicidad de roles". Porto, Porto Editora, p.129, 135.

COSTA, Jorge Adelino (1994) Gestión escolar. Participación Autonomía Proyecto Educativo Escolar, Buenos Aires: Texto Editora, p.10, 27, 28, 31, 50.

COSTA, Jorge Adelino (2003a). "El proyecto educativo de la escuela y las políticas educativas locales: discursos y prácticas". 2da edición. Aveiro: Universidad de Aveiro.p.33, 40, 56.

COSTA, Jorge Adelino (2003b). "Imágenes organizacionales de la escuela". 3ra. ed. Buenos Aires: Texto Editora. p. 14, 15, 49, 61, 78, 106.

DÍA, Christopher (2001). "Desarrollo profesional de docentes. Los desafíos del aprendizaje permanente". Oporto: Porto Editora, p.117.

FAYOL, Henri (1972). "Principios y elementos de administración". in. Administración industrial y general. Buenos Aires: El Ateneo.

FREITAS, Cândido Varela de (1997). "Gestión y evaluación de proyectos en escuelas. Organización Escolar y Cuadernos de Gestión. Lisboa: Instituto de Innovación Educativa. p.6, 8.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2001). "¿Por qué vale la pena luchar? Trabajo en equipo en la escuela" Boston: Way Editora, p.18-36: 83-103.

HARGREAVES, Andy (1998). "The emotional practice of teaching". in. Teaching and teacher education, v. 14, n. 8.835.854, Pergamon.

KROEBER, A. L.; KLUNCKHOHN, C. (1952). "Culture: a critical review of concepts and definitions". Papers. Peabody Museum of archeology & ethnology. Harvard University.

LIMA, Licínio. (1992) "La escuela como organización y participación en la organización escolar". Lima: Universidad Católica. p.176 -194.

MACEDO, Berta (1995). "La construcción del proyecto educativo escolar. Procesos de definición de la lógica operativa de la escuela". Bogotá: Instituto de Innovación Educativa, p.113, 119.

NÓVOA, António (1992) "Formación del profesorado y profesión docente". En: "Profesores y su formación". NÓVOA, A. (Coord.). Barcelona: Don Quijote, p.13-33.

PEREIRA, F.; COSTA, N.; MENDES, A. (2004). "Enseñanza de la colaboración en la gestión curricular: el papel del departamento curricular". En: Costa J.; Neto-Mendes A.; Andrade, A.; Costa, N. (ed.), "Rutas de investigación de gestión curricular". Madrid: Universidad de Madrid, p.81, 82, 153.

Perrenoud, Philippe. (1999). "Construir as Competências desde a Escola". Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

TAYLOR, Frederick. (1971). "Principios de administración científica". Herrero Hermanos, México.

TEIXEIRA, Sebastião (2005). "Gestión de organizaciones". São Paulo, Mc Graw Hill, pág. 123-200.

WEICH, Rui (1985). "Proyecto de innovación y educación escolar". Barcelona: Educa Organizaciones, p.12.

EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ESTUDIANTE CON NECESIDADES ESPECIALES: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA EL EQUIPO DE GESTIÓN

Resumen: Este trabajo se centra en la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar de la educación regular. Establece el objetivo de reflexionar sobre la educación inclusiva, con respecto al papel del equipo de gestión, los desafíos y las perspectivas destacadas en este campo de actividad y estudio. La propuesta inclusiva es completamente innovadora y no tiene nada que ver con el pasado; inaugura una nueva etapa en la educación mundial: educación para todos, frente a la construcción de una sociedad inclusiva. Es, por lo tanto, un nuevo paradigma en ascenso y que debe evolucionar hacia su plena realización, ya que es una concepción que se desarrolla en prácticas productivas, éticas, solidarias y respetuosas y que colabora con el desarrollo de la escuela y de la comunidad escolar. Por esta razón, el servicio de educación especial adquiere una nueva caracterización, que marca como una modalidad educativa. Trabajar en la escuela desde una perspectiva inclusiva no es una tarea imposible para el equipo de gestión, sino un desafío. Un "propósito" de "querer", "pensar y hacer" una escuela que inspire el intercambio entre los estudiantes, confrontando formas desiguales de pensamiento, busque metodologías interactivas, que hagan del reconocimiento de la diversidad, una estrategia para un nuevo aprendizaje, que conciba el estudiante y respetar la dignidad de cada individuo.

Palabras-clave: Educación Inclusiva, Equipo de Gestión, Necesidades Especiales.

INTRODUCCIÓN

Durante la lectura de este trabajo, el lector estará en contacto con el tema de la inclusión, el alumno con dificultades de aprendizaje y el importante papel del director y equipo de gestión escolar y profesores de la escuela en relación con este tema.

Establece el objetivo de reflexionar sobre la educación inclusiva, con respecto al papel del equipo de gestión, los desafíos y las perspectivas destacadas en este campo de acción y estudio.

La razón para elegir el tema se debe a la escasez de trabajos relacionados en esta área y a ser un tema de gran importancia en el escenario educativo actual. De acuerdo con Tezani (2005), la escuela regular ha estado recibiendo estudiantes con discapacidades, dada esta situación, surgen algunos problemas principalmente con respecto a la gestión escolar y la educación inclusiva, así como las pautas de los documentos oficiales. Sabemos que la educación inclusiva es uno de los nuevos desafíos impuestos a la gestión escolar, dadas las nuevas demandas que enfrenta la escuela en el contexto de una sociedad democratizadora y cambiante.

Por lo tanto, la educación y preparación del profesional de la educación en este contexto debe repensarse en función de las nuevas realidades y demandas de los tiempos contemporáneos.

Sage (1999), analiza la relación entre el administrador o “los administradores” de la escuela y la educación inclusiva, reconociendo que la práctica de dicha educación requiere cambios importantes en los sistemas educativos y las escuelas. Para el autor, los equipos de gestión escolares son esenciales en este proceso, ya que lideran y mantienen la estabilidad del sistema. Los cambios destinados a la construcción de una escuela inclusiva involucran varios niveles del sistema administrativo: departamentos de educación, organización escolar y procedimientos de enseñanza en las clases. El papel del director es de vital importancia en cada nivel, y participan diferentes niveles de personal administrativo y pedagógico.

En este sentido, la inclusión educativa para ser efectiva, además de la formación docente fundamental, necesita el apoyo de una serie de factores como mecanismos legales institucionales, políticas pedagógicas, accesibilidad, infraestructura y, finalmente, el compromiso de los diversos actores sociales.

En la inclusión educativa, es necesario involucrar a todos los miembros del equipo escolar en la planificación de acciones y programas centrados en el tema colectivamente para que la inclusión escolar se implemente en las escuelas.

Estos nuevos cambios han evocado, según Baptista (2006), "debates en diferentes campos disciplinarios, que requieren que se revisen las concepciones sobre los temas y las instituciones involucradas".

Este tema tiene un carácter inquietante y desafiante, ya que es objeto de debates en los contextos sociales más variados, y se espera que la escuela inclusiva pueda responder al desafío y encontrar formas de responder eficazmente a las necesidades educativas de una población cada vez más poblada y heterogénea.

Las referencias utilizadas para el desarrollo de este trabajo son los escritos de Sage (1999), Aranha (2000), Sant'ana (2005) y otros autores que hablan sobre el tema a nivel más amplio.

La tesis se organizó de la siguiente manera: un capítulo sobre exclusión e inclusión escolar, otro sobre la historia del movimiento de inclusión escolar, los desafíos de la educación inclusiva, los caminos hacia la educación inclusiva, las necesidades especiales, la educación especial y finalmente, un capítulo que aborda el papel del gestor escolar en la construcción de la escuela inclusiva.

CAP. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las personas con discapacidad durante mucho tiempo quedaron al margen de la sociedad, solo desde que los avances en las discusiones sobre el tema y el proceso de legalización de la inclusión ha cambiado esta realidad. La educación inclusiva se trata de adaptar las escuelas básicas para atender a todos los niños, no solo a los discapacitados, sino también a aquellos con dificultades de aprendizaje o altas habilidades. El acceso debe estar garantizado para todos, por lo que el entorno escolar debe proporcionar un espacio adecuado para el trabajo inclusivo, de modo que pueda satisfacer las necesidades de cada niño. Por lo tanto, el propósito de este trabajo es investigar el proceso de inclusión de niños con discapacidades en la educación básica y cuáles son los desafíos y las perspectivas de los gestores.

Dentro de la educación chilena los alumnos con Necesidades Educativas Especiales han aumentado, por lo que, en el año 2015, ha entrado en vigor la nueva Ley de Inclusión Educativa, pretendiendo erradicar de manera progresiva la brecha de discriminación y segregación que existe dentro de cada sala de clases de nuestro país.

Actualmente existen establecimientos educacionales con Proyecto de Integración Educativa (PIE), dando oportunidades a alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Los docentes de estos establecimientos generan clases con estrategias de aprendizajes, implementan nuevas metodologías

e instrumentos de evaluación para las necesidades especiales existentes en cada una de las salas de clase, siempre guiados por especialistas en el área; es por esto por lo que las experiencias de estos docentes adquieren un valor significativo para las actuales y nuevas generaciones de educadores, fomentando el incremento de una inclusión educativa.

Se observa que la educación inclusiva es una innovación educativa, propone la apertura de las escuelas a las diferencias y admite a todos los estudiantes, desarrolla planes de estudio basados en el conocimiento abierto y sobre una base sociocultural.

La educación inclusiva, siempre que esté bien estructurada en todos los niveles de la escuela, es un proceso viable, ya que favorece el aprendizaje y la promoción de los estudiantes con discapacidades y otros estudiantes, contribuyendo a la capacitación de todos, ambos aprenden a vivir con diferencias y también a superar los obstáculos impuestos por ellos.

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para mover la investigación, tomé, entre otros, la noción de discurso, propuesta por Michel Foucault, porque entiende que las prácticas discursivas en la educación que pretendo analizar pueden incluso pertenecer a diferentes campos, pero obedecer reglas de operación comunes.

Para Foucault (2014), tres sistemas principales de exclusión llegan al discurso, son la palabra prohibida, la segregación de la locura y la voluntad de saber. Es este último el que, en este momento, me ayuda a pensar sobre las preguntas de esta investigación, ya que la voluntad de verdad no deja de reforzarse, de hacerse más profunda y convincente (FOUCAULT, 2014). De acuerdo con el autor “El discurso verdadero, que la necesidad de su forma libera del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de la verdad, la que se nos ha impuesto durante mucho tiempo, es tal que la verdad que ella quiere no puede enmascararla” (FOUCAULT, 2014).

¿Cómo puede el gestor escolar contribuir a mejorar la organización pedagógica y, en consecuencia, la calidad del aprendizaje en educación especial y aliviar los desafíos y dificultades en este camino educativo?

1.2 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Pensar una tarea no es suficiente para asignar un nuevo rol a un estudiante de escuela básica. Debe-se proporcionarle los recursos para poner en práctica sus intentos, ayudándole a adquirir los

conocimientos y habilidades sin los cuales fracasaría. "Tienes que darle el derecho de escribir (su historia) por sí mismo" (MEIRIEU, 2002).

Dado lo anterior, es importante hacer las siguientes preguntas: ¿Qué es la inclusión? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los gerentes al incluir a estudiantes con necesidades especiales en el sistema escolar regular? ¿Cuáles son los caminos para seguir por los gestores y maestros para que suceda la inclusión? ¿Cuáles son las implicaciones de la inclusión en la formación global del ser humano?

1.3 OBJETIVO GENERAL

Esbocé como objetivo general: identificar y analizar los desafíos para el equipo de gestión de la escuela en la Educación Inclusiva, cómo se ha tratado el tema y cuáles son las perspectivas de los gestores frente a esta nueva ola de cambio en la educación básica, ya que esta es el primero paso para preparar a los profesionales del futuro, por lo tanto, es un área de educación que necesita mucha atención como sea posible ya que es una educación de capacitación.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la captura del equipo de gestión para la escuela inclusiva y sus efectos en las formas de ser un profesor/gestor pensando en una escuela inclusiva.
- Identificar la influencia del equipo de gestión de la escuela en el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Identificar la importancia del gestor escolar en la organización pedagógica que apunta a la calidad de la enseñanza ofrecida, relacionando este factor con la planificación escolar para una educación inclusiva.
- Vincular el marco para la buena enseñanza con la participación de los docentes frente a la educación inclusiva.

1.5 JUSTIFICACIÓN

La búsqueda de una gestión escolar con principios democráticos ha llevado a los gestores a reflexionar sobre su práctica pedagógica, con el objetivo de construir un ambiente democrático en las escuelas y, en consecuencia, una gestión participativa que destaque la responsabilidad de una naturaleza eminentemente pedagógica. Porque la gestión escolar no debe centrarse solo en la dimensión administrativa de la escuela, sino principalmente en la gestión pedagógica, en la que el gestor también debe ser el administrador de la enseñanza y aprendizaje.

Es necesario resaltar que uno de los grandes desafíos que plantea la gestión de las escuelas, se refiere a la búsqueda de una educación de calidad, en la que un equipo directivo comprometido y calificado se vuelve esencial para garantizar la calidad del aprendizaje, especialmente de los estudiantes con necesidades especiales.

El gestor educativo tiene la ardua tarea de buscar un equilibrio entre los aspectos pedagógicos y administrativos, con la percepción de que el primero constituye un elemento esencial y debe privilegiar la calidad de enseñanza tanto regular como especial, por interferir directamente en el resultado de la capacitación de los estudiantes y el segundo debe proporcionar condiciones. necesario para el desarrollo pedagógico de los estudiantes.

Sabemos que la búsqueda del concepto de calidad en el área educativa es una iniciativa a largo plazo que requiere un cambio organizacional y una reestructuración, y el gestor de la escuela debe ser el primero en identificar su papel en este proceso, considerando que la búsqueda de la calidad de la escuela requiere un análisis de cómo se han gestionado las escuelas y un movimiento hacia una mayor participación de todas las personas asociadas con la escuela.

Dado esto, la opción para elegir el tema debía demostrar cómo el gestor de la escuela puede influir en el aprendizaje de todos en la escuela y principalmente mejorar la calidad y amenizar los desafíos de la educación especial. La principal motivación para el estudio de esta investigación radica en la necesidad de percibir y conocer los factores que identifican la influencia del gestor de la escuela para favorecer la mejora de la calidad de la educación normal, especial y la contribución del aprendizaje de todos en la escuela.

CAP. 2. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación viene aportar un mayor conocimiento a través del estudio bibliográfico existente sobre educación inclusiva, buscando en teoría subsidios para que los gestores reflexionen sobre su importancia en relación con este tema y el gran desafío que enfrenta. Los estudios se desarrollaron en base a la investigación bibliográfica, ya que está construido a partir de material ya preparado.

La investigación bibliográfica se realiza a partir de materiales ya publicados en libros, artículos científicos, tesis de magister y tesis de doctorado. Según Cervo y Bervian (2007), la investigación bibliográfica "constituye el procedimiento básico para los estudios monográficos, a través del cual se busca el dominio del estado del arte sobre un tema determinado".

La investigación bibliográfica es la base que respalda toda investigación científica. Para poder avanzar en un cierto campo del conocimiento, es necesario saber primero qué ya ha sido investigado por otros investigadores y cuáles son las deficiencias de conocimiento sobre ese tema. Por lo tanto, la revisión bibliográfica es indispensable para la delimitación de un problema de investigación y para que el investigador forme una idea más precisa sobre el estado actual del conocimiento sobre un tema dado y sus debilidades.

En este sentido, después de que se eligieron los trabajos que se utilizaron para el desarrollo del estudio, buscamos ubicar la información útil en estos mediante la lectura crítica y analítica teniendo en cuenta la intelección del texto y la comprensión de su contenido. En cuanto a los objetivos de investigación, el enfoque utilizado en la preparación del trabajo fue el método de investigación cualitativa de naturaleza descriptiva, el tipo de investigación cualitativa de acuerdo con Godoy (1995), no busca enumerar o medir los eventos estudiados, ni utiliza herramientas estadísticas en el análisis de los datos. Comienza con preguntas o enfoques de intereses amplios, que se definen a medida que se desarrolla el estudio. Este que implica en obtener datos descriptivos sobre personas, lugares y procesos interactivos mediante el contacto directo del investigador con la situación estudiada, buscando comprender los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, es decir, de los participantes de la situación en estudio.

En cuanto a los procedimientos adoptados en la recolección de datos, se decidió revisar la literatura en libros, artículos y tesis, que abordan el tema en análisis, realizado a través de la investigación bibliográfica.

El universo y la muestra estuvieron representados por artículos y libros que abordan el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación básica regular y las dificultades que enfrenta el equipo de gestión escolar.

Como limitaciones del método en cuanto al objetivo de ser una investigación cualitativa y en cuanto a que la recopilación de datos sea bibliográfica, puede haber insuficiencias con respecto a la confiabilidad y precisión de la información recopilada; aunque Malhotra (2001), afirma que la investigación cualitativa proporciona una mejor visión y comprensión del contexto del problema.

Así, la investigación bibliográfica se basó en los siguientes autores: Sage (1999), Aranha (2000), Sant'ana (2005), Alarcão (2001), Antunes (2008), Beyer (2006), Rodrigues (2001), Foucault (2014) entre otros, libros, artículos y estudios relacionados con el tema.

CAP. 3. MARCO TEÓRICO - EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR

3.1 LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

En el tema de exclusión según Silva (2005), la exclusión escolar puede verse por la incapacidad del estudiante para realizar actividades típicamente escolares en el espacio del aula, así como por su incapacidad para actuar con éxito en acciones sociales que implican el uso de Lenguaje escrito y hablado. Los educadores perciben fácilmente la primera limitación en el contexto de la enseñanza, porque, debido a los restos de prácticas de la tradición pedagógica, las habilidades necesarias para un buen rendimiento escolar continúan siendo sobrevaloradas.

El tema de la exclusión es parte de nuestro día actual y de acuerdo con Sawaia (1999), se utiliza en diferentes áreas del conocimiento. Nos permite usos retóricos de diferentes cualidades, desde la concepción de la desigualdad hasta la injusticia y la explotación. La exclusión es un proceso sutil y dialéctico, existe en relación con la inclusión como parte constitutiva del mismo, es un proceso que involucra a toda la persona y sus relaciones con los demás, siendo un producto del funcionamiento del sistema.

Para el mismo autor, algunas personas con discapacidad pueden presentar rasgos en su apariencia que van más allá de los parámetros de normalidad, que a menudo tienen una imagen empobrecida, caracterizada por la incredulidad en sus capacidades intelectuales, revelando en gran medida la supuesta relación entre la apariencia física y capacidad intelectual.

La relevancia de la apariencia física como un atributo en la formación de conceptos sobre la persona y que los niños pueden ser juzgados por sus educadores como académicamente más o menos competentes según sus apariencias, y también pueden, a través de la interferencia en esta categoría, ser objetivos de más o menos interacciones, menos favorable para los profesores. Las percepciones erróneas y las expectativas derivadas de ellas introducen un sesgo sistemático de baja inversión y abandono de los procesos de aprendizaje de estas materias.

Para Dubet (2003), el problema de la exclusión escolar no se limita al núcleo de estudiantes con gran dificultad. Se puede considerar que causa un efecto de enlace en toda la experiencia escolar, ya que aparece como una amenaza difusa de exclusión relativa y revela una contradicción esencial de la escuela en cuanto al lugar reservado para la asignatura y sus responsabilidades. De hecho, el problema de la exclusión no es solo conocer, de una manera más o menos incisiva, quién está excluido, sino también conocer los procesos y los efectos de esta exclusión en los actores. La escuela democrática

de masas se define por una tensión normativa fundamental, tensión que se convierte en un desafío personal para los individuos, que no pueden "ganar" en una competencia que postula la igualdad de todos y busca establecer condiciones.

En todo el mundo, durante mucho tiempo, lo diferente se colocó fuera de la educación: el estudiante con discapacidades, en particular, fue tratado solo por separado o simplemente excluido del proceso educativo, según los estándares de normalidad.

En vista de esta realidad, la atención se enfoca en el problema del estudiante, con dificultades de aprendizaje o de relación y a quien, por esta razón, se le etiqueta como "diferente que los demás", incapacitado, indisciplinado y por esta misma razón se trata con desigualdad. Si las escuelas asumieran la realidad de los estudiantes y valorar las diferencias individuales, podría resolverse reducir la intensidad o, aun así, evitar que las dificultades que enfrentan los estudiantes "comunes", pero con necesidades de educación especial.

Clastres (1990), habla de sociedades primitivas que tienen el castigo o la tortura como un elemento importante en el ritual de pertenecer a un grupo en el que nacieron. Habla de tortura contra la ley misma, dura, siempre escrita en piedra, en la corteza de los árboles, en papiro o representada en los objetos más diversos que, de alguna manera, recuerdan la legitimidad de la ley promulgada por el soberano, por los ancestros y que inspira respeto y terror. Sin embargo, hay una diferencia: cuando la ley se promulga para todos, establece la igualdad, no la exclusión.

En un intento por salvaguardar la igualdad de oportunidades, se crean escuelas especiales, clases especiales dentro de las escuelas regulares, y ahora se están haciendo intentos para hacer factibles los conceptos de inclusión solo mezclando unos pocos "diferentes" con los "normales", dentro de la misma sala, poniendo lo diferente adentro, en un rincón de la sala, luego se da vuelta o conoce a alguien (e incluso puede ser el maestro) que, por lástima, solo está interesado en él.

Naturalmente, las personas con necesidades educativas especiales sufren la necesidad de echarles una mano, un primer movimiento de impulso en la búsqueda de su inclusión en el grupo social.

La marginación de las personas con discapacidad, materializada en ausencia de cualquier forma de asistencia organizada en la sociedad, es una acción que refleja una actitud social de incredulidad ante las posibilidades de cambiar la situación de la persona.

Un consenso social pesimista, basado esencialmente en la idea de que la condición de "discapacitado" e "inválido" es una condición inmutable, conduce a la omisión total de la sociedad en relación con la organización de servicios para satisfacer las necesidades específicas de la población.

Es tácito decir que el estudiante que no es bueno para aprender no es bueno para la escuela. La escuela termina configurándose como una fortaleza para aquellos que aprenden una minoría privilegiada, por lo tanto, revela una intención de selectividad.

Como una contradicción indebida, la escuela que pretende dar la bienvenida a los estudiantes con facilidad en los procesos de aprendizaje se ha presentado, en repetidas oportunidades, de una manera muy mediocre frente a las demandas cognitivas sociales de estos estudiantes que aprenden. Los estudiantes que cumplen con el estereotipo de la escuela, es decir, aquellos que aprenden bien y no tienen problemas sociales y económicos, quieren una escuela desafiante que los respete más como individuos con posibilidades cognitivas privilegiadas. En ausencia de una escuela donde el estudiante sienta que pertenece a una comunidad, con fines definidos, con objetivos que garantizarán sus metas personales, aparecen informes de estudiantes inteligentes, pero se muestran lentos.

3.2 LA INCLUSIÓN ESCOLAR

La implementación de la escuela inclusiva se basa en la defensa de principios y valores éticos, en los ideales de ciudadanía y justicia, para todos, en oposición a los sistemas jerárquicos de inferioridad y desigualdad. Para Sassaki (1997), la inclusión es: un proceso mediante el cual la sociedad se adapta para poder incluir en sus sistemas sociales generales a personas con necesidades especiales y, simultáneamente, se están preparando para asumir sus roles en la sociedad. Incluir es intercambiar, comprender, respetar, valorar, luchar contra la exclusión, superar las barreras que la sociedad ha creado. Es ofrecer el desarrollo de la autonomía, a través de la colaboración de pensamientos y la formulación de juicios de valor, para poder decidir, por sí mismo, cómo actuar en las diferentes circunstancias de la vida.

El debate sobre la inclusión educativa de las personas con discapacidad rescata un tema esencial para la constitución de toda la sociedad que afirma ser avanzada, la forma en que los seres humanos ven y trabajan con las diferencias. A medida que avanzan las formulaciones teóricas y el desarrollo conceptual sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivando los estudios de investigación en el campo de la educación, y a toda la comunidad escolar, están llamados a reconocer y considerar la diversidad. Aun así, el respeto por la diferencia en la escuela sigue siendo un ejercicio poco

practicado y muchos son los mecanismos a través de los cuales se ha utilizado para ocultar las expresiones de diferencia en su vida cotidiana.

La educación inclusiva es una fuerza renovadora en la escuela, y para Zimmermann (2008), en su artículo sobre la inclusión escolar, amplía la participación de los estudiantes en las escuelas regulares. Es una reestructuración amplia de la cultura, nuestra praxis y las políticas vigentes en la escuela. Es la reconstrucción de la educación regular que, en base a este nuevo paradigma educativo, respeta la diversidad de una manera humanista y democrática y percibe al sujeto de aprendizaje desde su singularidad, con el objetivo principal de contribuir de una manera que promueva el aprendizaje y el desarrollo personal para que cada uno se construye como un ser global.

A pesar de las iniciativas tímidas de la comunidad escolar y la sociedad en general, es posible adaptar la escuela a un nuevo momento. Necesitamos estar imbuidos de buena voluntad y compromiso, enfrentar este desafío con seguridad y optimismo, ver la claridad y la evidencia ética de la propuesta inclusiva, y contribuir al desmantelamiento de esta máquina escolar oxidada.

Se sabe que, dentro de la escuela, los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje son vistos con ojos diferentes, por lo tanto, son diferentes. Hay quienes no pueden simpatizar con el régimen disciplinario y también son diferentes.

Hablar de educación para la inclusión implica pensar en una escuela donde los estudiantes reciben oportunidades educativas adecuadas a sus habilidades y necesidades; pensar en una escuela de la que todos forman parte, en la que todos son aceptados porque todos ayudan y reciben ayuda de maestros, colegas y miembros de la comunidad, independientemente de su talento, discapacidad, antecedentes socioeconómicos o culturales. Una escuela de inclusión solo existe mientras aceptemos que es necesario aprovechar las diferencias. Stainback (1999), señala que hay varios beneficios para la inclusión:

(a) beneficios para todos los estudiantes, ya que, en las clases, todos los niños se enriquecen al tener la oportunidad de aprender unos de otros, aprender a cuidarse unos a otros y adquirir las actitudes, habilidades y valores necesarios para la sociedad que apoya la inclusión de todos los ciudadanos;

(b) beneficios para todos los maestros, ya que tienen la oportunidad de planificar y llevar a cabo la educación como parte de un equipo cooperativo, mejorar sus habilidades profesionales y mantenerse informados de los cambios que ocurren en sus áreas y asegurar su participación en la toma de decisiones;

(c) beneficios para toda la sociedad, ya que la razón más importante para la educación inclusiva es el valor social de la igualdad, ya que a los estudiantes se les enseña que, a pesar de las diferencias, todos tienen los mismos derechos. La inclusión refuerza la práctica de que las diferencias son aceptadas y respetadas. El tema de la inclusión no es un derecho que los estudiantes necesitan para ganarse. Esto es discriminación. La educación inclusiva es un derecho básico y en una escuela inclusiva se respeta y promueve la igualdad como un valor en la sociedad y los resultados visibles son los de la paz social y los de la cooperación. Las escuelas inclusivas son responsables de superar las experiencias y estándares pasados, es decir, la segregación y la desigualdad. La idea tradicional de que las personas con discapacidad podrían recibir ayuda en escuelas e instituciones especializadas, en entornos socialmente segregados, solo sirvió para fortalecer los estigmas sociales y el rechazo.

Evidentemente, cuando se trata de una escuela inclusiva, no solo estamos hablando de las unidades que corren el riesgo de recibir estudiantes con necesidades educativas especiales, sino de todo el sistema que, en la práctica, también debe ser inclusivo, tener recursos materiales y humanos para atenderlos los estudiantes que demandan estos servicios.

La propuesta de educación inclusiva permite una educación que acepta, respeta y promueve las diferencias, creyendo en la posibilidad de aprender independientemente de las dificultades que puedan surgir durante este proceso, condiciones físicas, emocionales, sociales, lingüísticas, ritmos de aprendizaje, entre otros. En este sentido, la escuela inclusiva se convierte en una invitación permanente para reflexionar sobre la cuestión pedagógica, intervenciones desarrolladas con la escuela, que requieren una revisión de los conceptos de enseñanza, aprendizaje e incluso evaluación, donde generalmente surgen los mecanismos de exclusión.

Se cree que es factible incluir estudiantes con diferentes discapacidades en la clase regular de educación regular, pero según Tessaro (2005), esto solo sucede cuando uno es consciente de la complejidad de dicho proceso, que requiere mucha inversión y compromiso, especialmente de las agencias gubernamentales (recursos presupuestarios). También es necesario mucho estudio, investigación para expandir el conocimiento, desarrollar y probar formas que hagan viable la verdadera inclusión escolar.

La inclusión es un programa que se instalará en establecimientos educativos a largo plazo. No significa simplemente transferir estudiantes de una escuela especial a una escuela regular, de un maestro especializado a un maestro de escuela regular. El programa de inclusión impulsará a la escuela hacia una reorganización.

La escuela deberá estar lo suficientemente diversificada para que pueda maximizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales y acercar a los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje al grupo de estudiantes considerado sin impedimentos para el aprendizaje, con prioridad para los grupos de edad.

Según Piaget (1983), el todo es siempre más que la suma de las partes. El estudiante con dificultades de aprendizaje puede tener diferentes desempeños cuando trabaja en un grupo, una situación en la que cada elemento tiene un papel o un papel que desempeñar en este pequeño colectivo, y cuando trabaja individualmente. La articulación de lo particular y lo colectivo, la dificultad del potencial, la inclusión y la exclusión es parte de la rutina escolar, de la cual el maestro es responsable.

Según Macedo (2003), es posible incluir a niños con retraso en la escolarización, con dificultades escolares no permanentes, con un retraso "simple" o disfunción cuando al hablar, con menos posibilidad de centrar la atención en las actividades escolares, con dificultades en la relación con los estudiantes, colegas, así como aquellos que no participan en actividades y aquellos que muestran un comportamiento agresivo.

Según Stainback (1999), no hay duda de que la inclusión es un desafío, ya que es un nuevo paradigma de pensamiento y acción, ya que se trata de la inclusión de todos los individuos en una sociedad en la que la diversidad debe convertirse en un estándar y no una excepción. El camino ciertamente no es uno de los más fáciles. No se pueden hacer cambios de esta naturaleza sin resistencia, pero es el único para una práctica social verdaderamente democrática.

CAP. 4. LA HISTORIA DEL MOVIMIENTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR

La política de inclusión está vinculada a una estrategia global de educación y formación. modelo económico, como se puede ver en las propuestas de la Declaración de Salamanca, conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad, en el que los principios de políticas y prácticas necesarias para promover la educación de las personas con Necesidades educativas especiales.

En el momento en que se hizo esta declaración, delegaciones de ochenta y ocho gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales quienes reafirmaron su compromiso con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, desarrollado en 1990 en el evento Jomtiem en Tailandia. Reconocieron, en esa ocasión, que era urgente proporcionar educación para niños, jóvenes y adultos

con necesidades educativas especiales dentro sistema educativo regular y estructuras de acción definidas.

Además proclamaron: A) todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación, y se les debe dar oportunidad de lograr y mantener el nivel apropiado de aprendizaje; B) todos los niños tienen características, intereses, habilidades y necesidades procesos de aprendizaje que son únicos; C) sistemas educativos deben ser diseñados y programas; D) las actividades educativas deben implementarse para tener en cuenta la gran diversidad de tales características y necesidades; E) los que tienen necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuela regular, que debería acomodarlos dentro de una pedagogía centrado en el niño, capaz de satisfacer tales necesidades; F) las escuelas regulares que tienen una orientación tan inclusiva constituyen en los medios más efectivos para combatir las actitudes discriminatorias creando acogiendo comunidades, construyendo una sociedad inclusiva y logrando educación para todos. Además, tales escuelas proporcionan educación efectiva para la mayoría de los niños y mejorar la eficiencia y, en definitiva, el costo de la efectividad de todo el sistema educativo.

Según Aranha (2000), la idea de igualdad requiere que las personas son tratados en condiciones apropiadas, de acuerdo con sus peculiaridades individuales, es decir, dar un trato igual al mismo y desigual al desigual para ella, las relaciones de las personas con necesidades educativas, y la sociedad ha estado experimentando cambios en relación con los conceptos, los valores prevalecientes, percepciones y prácticas, es decir, ha habido cambios en paradigmas de educación especial.

Mendes (2002), caracteriza el siglo XVI como un período en el que la historia de la educación especial comenzó a ser rastreada. La educación especial nació con profesionales médicos que desafiaron el concepto actual hasta ese momento y creía en las posibilidades educativas de los individuos vistos hasta ahora como “ineducable” en ese momento, no había un marco práctico o teórico para guiar ellos, actuaron con relativa libertad para poner a prueba sus teorías.

A principios del siglo XX, aparecieron escuelas especiales en escuelas públicas para niños que no progresaron en la escuela en ese momento; hubo un aumento en las escuelas especializadas como alternativa, básicamente, después de las dos guerras mundiales. Para Mendes (2002), fue solo a mediados del siglo XX cuando se encontró una combinación de los componentes principales de la educación especial: algunas propuestas de enseñanza metodológica, como la organización de servicios educativos y un marco teórico conceptual.

Para Aranha (2000), hay tres paradigmas, que son: a) paradigma de institucionalización, que se caracteriza por la creación y mantenimiento de instituciones totales, lugares cerrados, donde la sociedad obliga a estos ciudadanos a mantenerse, durante toda su vida, segregado, aparte de eso; b) paradigma de servicio, que considera que la persona diferente tiene derecho a la convivencia social, pero que está experimentando un proceso de cambios que la llevaría a aparecer y funcionar, lo más similar posible, como los demás miembros de la sociedad; y c) paradigma de apoyo (o apoyo), que se basa en los beneficios conocidos de vivir juntos en pluralidad, con ganancias en el desarrollo personal y social. Sociopolíticamente, este paradigma se basa en el principio democrático de igualdad.

Es importante tener en cuenta que, en el paradigma de la institucionalización, las personas no tenían derecho a elegir. Para Sassaki (1997), la exclusión, en este caso, ocurrió en un sentido total, ya que las personas con discapacidad no fueron admitidas por la sociedad para realizar ninguna actividad. Durante este período, las personas con discapacidad fueron consideradas inválidas, inútiles para la sociedad y no puede trabajar. En algunas culturas, las personas con discapacidad fueron eliminadas. En otros, fueron hospitalizados en organizaciones benéficas, junto con los enfermos y los ancianos. Estas instituciones sirvieron para proporcionar refugio, alimentos, medicamentos y programar algunas actividades para ocupar el tiempo inactivo.

La escuela regular representaba el lugar donde la integración podría tener lugar, especialmente para discapacidades menos graves. Hubo un aumento en las clases especiales en las escuelas regulares, con diferentes metodologías de enseñanza para satisfacer sus necesidades.

Más tarde, según Mendes (2002), en la década de 1970, hubo un cambio filosófico en relación con la educación integrada, donde las escuelas comunes comenzaron a aceptar la idea de incorporar a los estudiantes con discapacidades en clases comunes o, al menos, en clases especiales o aulas. Recursos, en entornos menos restrictivos. En el campo de las propuestas educativas, aparece una estructura paralela basada en la cascada de sistemas de provisión de servicios.

Estos insertos se basaron en el principio de normalización, que se refería al derecho de toda persona con discapacidad a presentar un estilo o nivel de vida, visto como común o normal para su propia cultura. De acuerdo con Sassaki (1997), esta idea se confundió con la transformación de las personas con discapacidad en personas normales, ya que solo era posible integrar a aquellos estudiantes que lograron adaptarse a la clase común, por lo tanto, sin cambios en el sistema escolar, y aquellos que no pudieron adaptarse, o acompañar a los otros estudiantes, fueron excluidos.

Según Mendes (2002), el sistema en cascada fue criticado después de la verificación de dos hechos: primero, el paso de niños con discapacidades o dificultades de aprendizaje de un servicio más segregado a uno más integrado dependía únicamente de su progreso. En segundo lugar, estos cambios apenas sucedieron. Estos dos hechos comprometieron los supuestos de integración escolar.

Para Sasaki (1997), la práctica de la integración social tuvo un mayor impulso desde la década de 1980, con el surgimiento de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad.

La integración social, según este autor, tuvo y tiene el mérito de insertar a la persona con discapacidad en la sociedad, siempre y cuando sea capaz de superar las barreras físicas y sociales. La práctica de la integración social se lleva a cabo de tres maneras:

- La inserción de personas con discapacidad que, por méritos personales, lograron utilizar espacios físicos y sociales, es decir, sin ninguna modificación por parte de la sociedad;
- La inserción de personas con discapacidad, en entornos separados dentro de los sistemas generales;
- La inserción de aquellos con discapacidades que necesitaban o necesitaban algunas adaptaciones específicas en el espacio físico común, porque solo entonces pueden estudiar trabajo, tener tiempo libre, es decir, vivir con personas sin discapacidad (SASSAKI, 1997).

Estas formas de integración social, en las discusiones de Sasaki (1997), no satisfacen plenamente los derechos de las personas con discapacidad, ya que requieren poca modificación de las actitudes, espacios físicos, objetos y prácticas sociales de la sociedad y todo lo que se requiere de las personas con discapacidad. discapacidad a diferencia de la inclusión social, donde el proceso lo lleva a cabo una sociedad que se adapta para incluir, en sus sistemas sociales generales, a personas con necesidades especiales. Al mismo tiempo, estas personas se están preparando para asumir sus roles en la sociedad, lo que constituye un proceso bilateral en el que aún están excluidos, y la sociedad busca resolver problemas, decidir soluciones y lograr la igualdad de oportunidades para todos.

Defensores de la inclusión (SASSAKI, 1997; ARANHA, 2000; MENDES, 2002; ALARCÃO, 2001; BEYER, 2006), se basan en el modelo social de discapacidad que enfatiza el proceso de inclusión y los cambios que deben realizarse en la sociedad, es decir, la sociedad debe ser capaz de satisfacer las necesidades especiales de sus miembros.

Considerando esto, la inclusión social debería contribuir a la construyendo un nuevo tipo de sociedad a través de transformaciones pequeñas y grandes, transformaciones en los entornos y la mentalidad de las personas, incluidas las personas con necesidades especiales. Estos cambios, para el paradigma

de inclusión, se han caracterizado por una historia de luchas sociales, emprendidas por minorías y sus representantes, en busca de sus derechos de acceso a recursos y servicios.

4.1 LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hay muchos desafíos encontrados en la Educación Inclusiva, una educación de calidad para todos. Podemos decir que el primer desafío es el prejuicio existente, en una sociedad que está disminuyendo gradualmente.

Para Beyer (2006), las personas con necesidades especiales mencionan que el mayor desafío es el sentimiento de rechazo explícito o enmascarado en forma de tolerancia. Las aclaraciones sobre el significado y el significado de la inclusión han sido otro desafío, teniendo en cuenta los errores y omisiones a este respecto. El concepto de la educación inclusiva debe ser ampliamente publicitada para que la sociedad pueda adquirir este conocimiento y perder esta idea prejuiciosa.

La falta de fondos para una escuela adaptada a la inclusión ha sido otro desafío para la educación inclusiva. De acuerdo con las necesidades educativas especiales de cada niño, la escuela debe tener, entre muchos otros materiales, rampas, computadoras y muebles específicos e individualizados para el aula.

Otra dificultad a la que apuntan algunos maestros que ya trabajan con educación inclusiva es la demora en diagnosticar al niño o la falta de ella, donde el maestro debe probar todos los recursos para descubrir cuál se ajusta mejor.

Bueno (1999), señala que la educación de calidad para niños con necesidades especiales, desde la perspectiva de la educación inclusiva, involucra al menos dos tipos de formación profesional de maestros: maestros "generalistas" de educación regular, con un mínimo de conocimiento y práctica sobre estudiantes diversificados; y docentes "especialistas" en las diferentes "necesidades" actividades educativas especiales ", ya sea para servir a esta población o para apoyar el trabajo realizado por profesionales de clases regulares que integran a estos estudiantes.

Numerosos y complejos son los desafíos existentes, que no se detienen allí. Pero, ante ellos, nuestra actitud debe ser de lucha para buscar asociaciones, intercambiar ideas y reunir experiencias.

Por lo tanto, el trabajo docente con personas con necesidades educativas especiales en el mundo contemporáneo debe combinar estos dos aspectos, el profesional y el intelectual, y para eso es necesario el desarrollo de la capacidad de reelaborar el conocimiento. De esta manera, durante la

capacitación inicial, se deben trabajar otras competencias, como la elaboración, definición, reinterpretación de planes de estudio y programas que brindan profesionalización, valorización e identificación de docentes (PIMENTA, 2002).

Entonces necesitamos una nueva escuela que aprenda a reflexionar críticamente e investigar. Una escuela que no teme arriesgarse, con el coraje suficiente para crear y cuestionar qué es establecido, en busca de direcciones innovadoras y en respuesta a las necesidades de inclusión.

Entonces, ¿cómo actuar en una escuela inclusiva? Comprender al alumno con necesidades educativas especiales y respetarlo en su diferencia, reconociéndolo como una persona que tiene un cierto tipo de limitación (y, aunque sus consecuencias son generalmente más difíciles, todos tienen limitaciones), pero que también tiene limitaciones y puntos fuertes.

Para eso, es necesario abandonar las etiquetas, las clasificaciones, tratando de tener en cuenta las posibilidades y necesidades impuestas por las limitaciones que conlleva la discapacidad. Vale la pena recordar que el movimiento de Educación Inclusiva, frente a la realidad educativa chilena, debe, al principio, en esta fase de transición, para ser visto como un avance importante, al recomendar la inscripción de estudiantes con necesidades especiales.

4.2 CAMINOS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El camino es largo y lleno de desafíos, pero deben ser superados con cada paso. Los docentes pueden compararse con las palancas de los procesos de inclusión, cuyo objetivo es principalmente transformar la intención en acción, sirviendo así a los estudiantes con discapacidades en la clase regular.

En la última década, una vasta literatura sobre el tema contribuyó al avance de las propuestas iniciales, que señalan la importancia de la formación docente, ya que el maestro se enfrenta a clases superpobladas y estudiantes con problemas de aprendizaje. En este sentido, Alarcão (2001), nos dice que: en la escuela, todos son actores, pero los maestros son actores "de primer plano" y, en consecuencia, se deben intensificar los esfuerzos para garantizar las pautas necesarias para el ejercicio de la profesión docente y que, por otro lado, los maestros tomen conciencia su propia profesionalidad en términos individuales y colectivos.

Cuando se trata de la formación docente, es importante tener en cuenta que la segregación, el prejuicio y la discriminación, que históricamente acompañan y determinan el fracaso escolar de los estudiantes con necesidades especiales, no se resolverán solo con el acto de colocarlos en clases regulares. Un ejemplo es que cuando un maestro se encuentra debilitado cuando se trata de

problemas de los cuales no se siente preparado, hace uso de la resistencia. Como resultado, en lugar de ser un aliado para llegar a las propuestas, a menudo termina determinando una inclusión superficial y aparente, configurándose en una cruel forma de exclusión.

Para Morina (2004), la inclusión puede definirse como un modelo de educación que propone escuelas donde todos puedan participar y ser recibidos como miembros valiosos de ellas. Es una filosofía y práctica educativa que tiene como objetivo mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en un contexto educativo común. La educación inclusiva se concibe como un proceso inacabado que desafía cualquier situación de exclusión, buscando mecanismos para eliminar las barreras que obstaculizan la educación para todos.

Según Granemann (2005), esta propuesta educativa también implicará una nueva actitud de la escuela, que debería proponer, en el proyecto pedagógico, en el currículum, en la metodología de enseñanza, en la evaluación y en la actitud de los educadores, acciones que realmente favorezcan la integración social y la elección de agentes y prácticas educativas a través de prácticas heterogéneas y atentas a la diversidad existente en la escuela. Además de esta interacción, muy importante para la promoción del aprendizaje recíproco, este proceso busca una pedagogía que se expanda ante las diferencias de los estudiantes. Es un nuevo paradigma que surge en defensa de la idea de vivir la igualdad en la diferencia, integrando en la diversidad.

El desafío, según Granemann (2005), es construir y poner en práctica en el ambiente escolar una pedagogía que pueda ser común o válida para todos los estudiantes en la clase escolar, pero capaz de servir a estudiantes cuyas situaciones personales y características de aprendizaje requieren una pedagogía diferenciada. Todo esto sin demarcaciones, prejuicios o actitudes que alimenten los estigmas indeseables, por el contrario, poner en marcha una creciente conciencia en la comunidad escolar sobre los derechos de cada uno.

Según Alarcão (2001), a los maestros se les asigna un nuevo rol como actores sociales responsables de su autonomía, críticos en su pensamiento, exigentes en su profesionalidad asumida colectivamente. Al mismo tiempo, se requiere una nueva forma de gestión, en la que los líderes escolares asuman un liderazgo que movilice voluntades e ideas compartidas y gestione eficazmente los servicios y recursos. Entonces necesitamos una nueva escuela que aprenda a reflexionar críticamente e investigar. Una escuela que no teme arriesgarse, con el coraje suficiente para crear y cuestionar lo establecido, en busca de direcciones innovadoras y en respuesta a las necesidades de inclusión.

Depende de la escuela encontrar respuestas educativas a las necesidades de sus estudiantes, y en esta búsqueda de respuestas para satisfacer la diversidad, el proceso educativo es ciertamente más rico, proporcionando una mejor calidad de educación para todos. Así es como todos se benefician de la educación inclusiva, que todos se enriquecen: estudiantes, maestros, familia y comunidad (SASSAKI, 1997).

CAP. 5. NECESIDADES ESPECIALES

Aquí se pretende analizar los factores que interfieren en el aprendizaje del alumno, relacionados con la dificultad que cada individuo, buscando fundamento teórico, con el fin de discutirlo como un elemento resultante de la integración de varias fuerzas que abarcan el espacio institucional (la escuela), el espacio de las relaciones (vínculos entre el educador y el alumno), la familia y la sociedad en general.

Para Strick y Smith (2001), las dificultades de aprendizaje no se refieren a un solo trastorno, sino a una amplia gama de problemas que pueden afectar cualquier área de rendimiento académico. Las dificultades se definen como problemas que interfieren con el dominio de las habilidades básicas de la escuela y solo pueden identificarse formalmente cuando un niño comienza a tener problemas en la escuela. Los niños con dificultades de aprendizaje son suficientemente inteligentes, pero enfrentan muchos obstáculos en la escuela, son curiosos y quieren aprender, pero su inquietud e incapacidad para prestar atención les dificulta explicarles algo.

Según Fierro (1996), hay varios factores que interfieren en el proceso de aprendizaje, y actualmente no hay duda de que los factores internos pueden promover o inhibir el rendimiento escolar. Los problemas emocionales pueden conducir a futuras formas de fracaso, tanto a nivel individual, a nivel escolar como social, ya que tales dificultades no son tan fugaces y leves como se creía anteriormente. A partir de ahí, surge la necesidad en el contexto educativo de mirar al estudiante en su totalidad, teniendo en cuenta las características de su personalidad, su estado emocional, sus creencias y cogniciones con respecto al aprendizaje.

Para Chaves y Santos (2002), los problemas de aprendizaje pueden ocurrir tanto al comienzo como durante el período escolar. Surge en situaciones para cada estudiante, lo que requiere una investigación en el campo en el que se manifiesta. Cualquier problema de aprendizaje implica un trabajo extenso, el trabajo del profesor con la familia del niño para analizar situaciones y elevar características para descubrir qué representa dificultad u obstáculo para que el estudiante aprenda.

En este sentido, es importante que el maestro este atento a sus alumnos, tratando de interactuar con ellos con la intención de conocer su lado familiar, cómo viven y su vida diaria en la comunidad. Adquirir la confianza del alumno el profesor puedes descubrir posibles dificultades en tu aprendizaje.

Cuando se habla de dificultades de aprendizaje, además de tratar de analizar los factores que contribuyen a su aparición, es necesario conceptualizar lo que se convertiría en su opuesto: el aprendizaje. Fernández (2001), informa que cada asignatura tiene su propia modalidad de aprendizaje y sus medios para construir su propio conocimiento, y eso significa una forma muy personal de abordar y construir conocimiento.

Piaget (1976), por otro lado, busca subsidios en la línea cognitiva para desarrollar una caracterización del proceso de aprendizaje. Afirma que el aprendizaje es necesariamente un proceso de equilibrio, ya que hace que el sistema cognitivo busque nuevas formas de interpretar y comprender la realidad como estudiante aprender.

Bossa (2000), afirma que el aprendizaje es el resultado de la historia de cada materia y de las relaciones que logra establecer con conocimiento a lo largo de su vida.

La escuela no existe aparte del sistema socioeconómico, sino que, por el contrario, es un reflejo de ella. Por lo tanto, la posibilidad de absorción de ciertos conocimientos por parte del estudiante dependerá, en parte, de cómo se les proporcionó esta información, que, a su vez, dependerá de esta cadena, de las condiciones sociales que determinan la calidad de la enseñanza. Según Millot (1987), es en la familia donde comienza el proceso de aprendizaje. En un proceso de transferencia, el amor que siente el niño por sus padres y luego por sus maestros es lo que seguirá siendo el motor del aprendizaje. Así, la familia y la escuela tienen un elemento común: el niño. Los problemas de adaptación escolar se reflejarán en la familia. Existe una gran discrepancia entre lo que los padres identifican como realmente un "problema" y lo que la escuela valora como tal.

Como el autor citó anteriormente desde los primeros estudios sobre el fracaso escolar, se observó que los niños que ingresaron tarde repitieron el año, obtuvieron calificaciones bajas o abandonaron sus estudios, pertenecían principalmente a los mismos sectores de la población llamados entonces "populares", aquellos que no había recibido educación sistemática hasta que se creó la escuela pública.

Las dificultades de aprendizaje escolar pueden conducir a un aprendizaje infantil más lento de un sistema socioeconómico menos favorecido. Otra justificación se remonta a los planes de estudio

escolares que se planifican en desacuerdo con la realidad del niño. Sobrecargado con tantos males estos los niños terminan aprendiendo que no podrán aprender, buscando estrategias de supervivencia en este sistema, intentan adaptarse a las normas y copiar de la pizarra incluso sin saber cómo y por qué. Otros se niegan a copiar, buscan otras actividades para hacer, creando el espacio ideal para la indisciplina.

El autor enfatiza que la ausencia de la familia se considera un factor que contribuye a las dificultades de aprendizaje durante este proceso. La influencia familiar es decisiva en el aprendizaje de los estudiantes. Los hijos de padres extremadamente ausentes experimentan sentimientos de devaluación y falta de afecto, generando desconfianza, inseguridad, improductividad y desinterés, además de serios obstáculos para el aprendizaje escolar.

CAP. 6. GESTIÓN ESCOLAR

El concepto de "Gestión" parte de la idea de actuar, convocarse, participar, analizar situaciones, tomar decisiones y actuar siempre en el colectivo. Según Lück (1997), la administración, dentro del campo educativo, causó un cambio en su concepto de que se caracterice por el reconocimiento de la participación de los individuos en las decisiones y se asocie con la democratización de la práctica pedagógica, y existe un compromiso colectivo apuntando a resultados educativos efectivos y significativos.

Por lo tanto, la gestión escolar no solo significa técnica, métodos, sino que se refiere a la capacidad de comprender y analizar críticamente la realidad, de coordinar, guiar y estimular en la búsqueda de resultados de calidad, su decisión es parte de la comunidad, su trabajo se centra en relaciones sociales, aceptando lo nuevo buscando lo mejor y trabajando por la transformación siempre considerando los aspectos de la vida escolar diaria, entendido como: un proceso político que es más amplio que solo la toma de decisiones y eso es sostenido en el diálogo y la otredad, en la construcción colectiva de reglas de procedimientos y el establecimiento de canales de comunicación, para ampliar la dominio de información para todas las personas que trabajan en / sobre la escuela (SOUZA, 2006).

En este sentido, la práctica de la gestión democrática rompe paradigmas y realiza cambios en las rutinas administrativas de las escuelas, en función del proceso participativo de toma de decisiones. Pero para que eso suceda, debe haber cooperación de todo el equipo.

Escuela y comunidad, no solo en eventos escolares ocasionales, sino en situaciones que requieren la toma de decisiones con respecto a los problemas de política educativa de la escuela.

Se puede decir que la educación y la democracia están estrechamente vinculadas, y ambas presuponen la posibilidad de una vida mejor para todos, independientemente de cultura, sexo, raza y credo. Para Saviani (1994), existe una relación entre democracia y educación, ya que se caracterizan por la dependencia y la influencia recíproca, en la que la democracia depende de la educación para fortalecerse y la educación depende de la democracia para que su desarrollo ocurra, y la educación es una relación entre personas libres según su grado de madurez.

Aquí, se reanuda la cuestión de la participación de todos para buscar formas para el desarrollo del proceso de democratización que, después de las evaluaciones, cree una nueva estructura educativa, recuperando el verdadero sentido de la gestión escolar que consiste en mejorar la educación para todos. La verdadera democracia escolar solo se puede llamar así cuando existe la participación de toda la comunidad escolar en los debates, discusiones, reflexiones, acciones y toma de decisiones para que puedan colaborar en el proceso educativo y en la garantía de una verdadera inclusión escolar, y por lo tanto las leyes que regulan esta participación no son suficientes, pero sí la elaboración de acciones que puedan asegurarlas de manera efectiva por parte del gerente de la escuela.

6.1 ACCIONES DE GESTIÓN HACIA LA INCLUSIÓN

En esta realidad, se sabe que el papel del gerente en la mediación de los mecanismos para la promoción de la educación inclusiva, los procedimientos didácticos en el aula y la organización de la escuela en la búsqueda de calidad y transparencia en la gestión es fundamental. Y en esto Sage (1999), coloca al director como el principal responsable del comportamiento del maestro, ya que adquiere una importancia para él superar las barreras que lo apoyan y lo llevan a innovar y sentirse más seguro en relación con su pareja. Para este autor, primero es necesario construir una comunidad inclusiva que abarque la planificación y el desarrollo del currículum, luego preparar al equipo para trabajar cooperativamente y compartir sus experiencias y conocimiento, para desarrollar un programa de equipo en progreso continuo, y luego crear de inmediato dispositivos de comunicación entre la comunidad y la escuela y finalmente crear un tiempo para reflexionar sobre la práctica desarrollada.

Se advierte que el gerente está promoviendo una educación inclusiva cuando abre espacios para el diálogo, el intercambio de experiencias y la interacción entre todos los ANEEs - Estudiantes con Necesidades Especiales o no, de una manera que respete las diferencias, respete la individualidad de cada uno, estimulando la participación y la conciencia de todos en la planificación y ejecución de las

acciones que se implementarán, ya que el cambio no puede ser obligatorio, pero enfrenta el coraje con nuevos intentos si es necesario y camina hacia la meta de inclusión.

El director escolar que propone actuar en una práctica inclusiva se involucra en la organización de reuniones pedagógicas, desarrolla acciones relacionadas con la accesibilidad universal, identifica y realiza ajustes curriculares, toma medidas administrativas.

La implementación del proyecto de educación inclusiva es necesaria y Carvalho (2007), señala otras formas de construir una escuela inclusiva: la mejora profesional de los maestros, la mejora de las escuelas y el personal docente, el uso de maestros de Clases especiales y trabajo en equipo. Y este autor considera que las escuelas inclusivas son para todos, y que reconoce y atiende las diferencias de cada uno, de acuerdo con sus necesidades, independientemente de sus dificultades temporales o no.

Por lo tanto, la formación docente no debe verse solo como una actividad de aprendizaje ubicada en tiempos y espacios limitados y precisos, sino también como una acción vital para desarrollarse (NÓVOA, 1995), ya que involucra el paradigma de inclusión en el proceso de formación cotidiana significa encuentros con relaciones plurales.

Nóvoa (1995), agrega que una propuesta de inclusión en la educación requiere una capacidad refinada de los educadores para pensar, actuar y sentir los "problemas" que surgen en la práctica pedagógica. Por lo tanto, depende del maestro estar abierto a las infinitas posibilidades de cambio, asegurando y promoviendo una educación de calidad para todos, además de trabajar para capacitar a estudiantes más críticos, autónomos y creativos, que defienden una educación más humana, enriquecedora, motivadora e inclusiva. Dado lo anterior, es necesario reflexionar sobre la capacitación de docentes para la educación inclusiva e investigar si las teorías inclusivas contribuyen a la práctica de estos profesionales.

Por esta razón, la particularidad de la escuela en la construcción de la autonomía es un proceso delicado, ya que la articulación de las características de cada uno, más la colectividad, en vista de la propuesta cultural de colaboración y participación en las unidades escolares chilenas, implica un proceso de cambio, y la dificultad que encuentran algunos gerentes es que no siempre encuentran personas dispuestas a cambiar.

Construir una escuela inclusiva significa articular democracia, participación y autonomía. Su implementación no será un proceso fácil, ya que el compromiso de proporcionar calidad y eficiencia pedagógica a todos los estudiantes es un compromiso para mejorar calidad educativa para todos, que

solo se logrará con la conciencia y la apreciación de los hechos y las normas colectivas mediadas por la responsabilidad social. Solo entonces la escuela cumplirá su papel de transformación social.

CAP. 7. EL PAPEL DEL GESTOR ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Hablando del papel del gestor ya con un pensamiento en la educación inclusiva, según Sage (1999), el director debe ser el principal agente del comportamiento del profesor que demuestra pensamientos y acciones cooperativas al servicio de la inclusión. Es común que los profesores teman las innovaciones y asuman riesgos que son vistos negativamente y con sospecha por los compañeros que están apegados a los modelos tradicionales. El director es de fundamental importancia para superar estas barreras predecibles y puede hacerlo a través de palabras y acciones apropiadas que refuercen el apoyo a los maestros.

Sage (1999), hace un análisis entre el gestor de la escuela y la educación inclusiva, y reconoce que la práctica de esta educación requiere cambios importantes en los sistemas educativos y en las escuelas. Para el autor, los gestores escolares son muy importantes en este proceso, ya que lideran y mantienen la estabilidad del sistema. Según él, los cambios necesarios para la construcción de una escuela inclusiva involucran varios niveles del sistema administrativo: departamentos de educación, organización de escuelas y procedimientos didácticos en las clases, por lo que el papel del director es de vital importancia en cada nivel y en diferentes niveles. En este mismo grupo también se suma el personal administrativo.

De acuerdo con Sage (1999), el primer paso es construir una comunidad inclusiva que abarque la planificación y el desarrollo del plan de estudios, el segundo es tener un equipo preparado para trabajar cooperativamente y compartir sus conocimientos, el tercer paso es la creación de dispositivos de comunicación entre la comunidad y la escuela, y el cuarto paso sería tener más tiempo disponible para reflexionar sobre la práctica desarrollada.

El papel del director para lograr los cambios necesarios en el sistema en cada nivel (el sector escolar central, la escuela y cada clase) es esencialmente un papel facilitador. El cambio no puede ser legislado ni obligado a existir. El miedo al cambio no puede ser ignorado. El director puede ayudar a otros a enfrentar el miedo, alentar los intentos de un nuevo comportamiento y reforzar los esfuerzos hacia el objetivo de la inclusión.

El gestor de la escuela debe alentar los potenciales y estos se convierten en acciones creativas e innovadoras. Para Gandin (1994), la participación es construir juntos, en el proceso participativo, todos tienen su opinión.

Para tener éxito en la propuesta de una educación inclusiva, es necesario involucrar a todos los miembros del equipo escolar en la planificación de los programas que se implementarán, los maestros, los directores y los empleados tienen roles específicos, pero deben actuar colectivamente para que la inclusión escolar sea llevado a cabo en las escuelas (SANT'ANA, 2005), el autor afirma que corresponde a los gestores escolares tomar las medidas administrativas necesarias para implementar el proyecto de educación inclusiva.

En vista de la orientación inclusiva, las funciones del gestor de la escuela incluyen definir los objetivos de la institución, alentar la capacitación de los docentes, fortalecer el apoyo a las interacciones y procesos que sean compatibles con la filosofía de la escuela (SANT'ANA, 2005).

El gestor de la escuela debe entender el conocimiento como un proceso de construcción y no como un producto, por lo tanto, la escuela se convierte en un lugar para expandir el conocimiento que el estudiante trae de casa. La escuela necesita proporcionar los medios para que el estudiante supere sus limitaciones y amplíe su capacidad de comunicarse y vivir en sociedad. Dado lo anterior, creemos que el gestor de la escuela no debe sentirse intimidado por los problemas que surgirán en su viaje, estas son dificultades que se controlan con gran cuidado y convicción.

Se cree que hoy los gestores deben ser profesionales comprometidos con la diversidad dentro de sus singularidades, buscando la formación integral del individuo y la formación del ciudadano, capaces de ejercer la ciudadanía. Depende de los gestores monitorear de cerca y proporcionar el desarrollo integral de los estudiantes, buscando promover, por un lado, los logros individuales y colectivos y, por otro lado, trabajar con el conocimiento de las diferencias individuales y el respeto por ellos a través de discusiones, reflexiones, interacción con la familia, comunidad, facultad y otros en el proceso educativo.

Carvalho (2004), señala algunas de las formas de construir una escuela inclusiva: la mejora profesional de los maestros, la mejora de las escuelas y el personal docente, el uso de maestros en clases especiales, trabajo en equipo, adaptaciones curriculares. En sus palabras: las escuelas inclusivas son escuelas para todos, lo que implica un sistema educativo que reconoce y aborda las diferencias individuales, respetando las necesidades de cualquier estudiante. Desde esta perspectiva, no solo se ayudaría a las personas con discapacidad, sino a todos los estudiantes que, por una variedad de causas,

endógenas o exógenas, temporales o permanentes, presenten dificultades de aprendizaje o desarrollo (CARVALHO, 2004, p. 29).

Depende del buen gestor involucrar al grupo que dirige no solo en la ejecución sino también en la planificación o programación, y en la evaluación de las actividades desarrolladas. Su posición como líder influye en todas las personas que maneja en la escuela, y su versatilidad y habilidad dirigirá la calidad y el desempeño de su personal.

En este escenario, la escuela se hace responsable de todos los estudiantes, y no solo de los estudiantes regulares o los llamados "especiales", integrándolos para trabajar con especialistas y todo el equipo. Es importante señalar que lo nuevo trae miedos, y el gestor debe ser consciente de este miedo, alentando a todos los participantes en el proceso de inclusión a buscar nuevas prácticas, apoyando al profesorado a adquirir una actitud inclusiva y respetando la individualidad de cada uno.

La UNESCO, a través de la Declaración de Salamanca establece que: los gestores (equipo de gestión) y los directores de las escuelas pueden desempeñar un papel importante en hacer que las escuelas respondan mejor a los niños con necesidades educativas especiales, siempre que se les proporcione la autonomía adecuada y la capacitación adecuada, eso puede hacer una administración escolar exitosa que depende de la participación activa y reactiva de los maestros y el personal y del desarrollo de una cooperación efectiva y trabajo grupal para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Rodrigues (2006), afirma que la propuesta de educación inclusiva es un desafío para la profesión del director, ya que este profesional no es un técnico (en el sentido de aplicar técnicas estándar y previamente conocidas), un empleado (que realiza funciones enmarcadas en una cadena jerárquica previamente definida). La profesión de director escolar requiere una gran versatilidad, dado que se le pide que actúe con gran autonomía y que sea capaz de delinear y desarrollar planes de intervención con condiciones muy diferentes.

CONCLUSIÓN

A través de este estudio, traté de comprender el papel del gerente en el proceso de inclusión, entendiendo que es una parte fundamental en el entorno escolar con respecto al servicio para todos, independientemente de cualquier diferencia. Para que esta realidad tan esperada suceda, el gerente debe realizar su trabajo basado en una gestión democrática, donde todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizan un trabajo integrado dirigido a la transformación de la

escuela: ser un ambiente de estudio, pero también un lugar donde todos comprender las necesidades específicas de cada uno, tener "empatía", es decir, la capacidad de ponerse en los zapatos del otro.

Creo que la relación entre estos profesionales merece atención, ya que la limitación del debate sobre la inclusión en los dominios de la educación especial restringe las posibilidades de producir nuevas relaciones y una escuela que esté más en sintonía con los supuestos de la educación inclusiva.

En la escuela inclusiva, un equipo especializado debe contar con espacios privilegiados disponibles para todos los estudiantes en la escuela; un equipo que también es parte del personal docente para compartir procedimientos didácticos que son necesarios para algunas situaciones en particular, pero también para aquellos que solo pueden obtener beneficios de una escuela de mayor calidad, es decir, todos los estudiantes y que esta escuela proporciona una educación que es, de hecho, la síntesis entre el patrimonio cultural de la humanidad, y que el maestro puede tratar a los estudiantes como seres únicos para socializar.

Es esencial que la población pueda decir y mirar el mundo usando un lenguaje que contenga la posibilidad de transformar una sociedad injusta y afirmar sus derechos, no siendo un vehículo para su subordinación. Es necesario darse cuenta de que la construcción y el uso del lenguaje es un proceso permanente de creación y repetición. Una pedagogía que se preocupa por con todas las dimensiones de la persona humana y que crea un ambiente educativo basado en la acción democrática y la participación, en la dimensión educativa del trabajo, la cultura y la historia de nuestra gente.

Creemos en una escuela que despierta los sueños de nuestra juventud, que cultiva la solidaridad, la esperanza, el deseo de aprender y enseñar siempre y de transformar el mundo. Se entiende que, para participar en la construcción de esta nueva escuela, los educadores y educadores necesitamos formar colectivos pedagógicos con claridad política, habilidades técnicas, valores humanistas y socialistas.

Se entiende que la educación por sí sola no resuelve los problemas de las personas, sino que es un elemento fundamental en los procesos de transformación social de la humanidad. Se supo que la escuela es inclusiva, es necesario que el gerente actúe como articulador de todo este proceso, sabiendo que, en la realización de este trabajo, es necesaria una diversidad de acciones pedagógicas que favorezcan construcción de este espacio. Otro punto de gran relevancia es comprender la escuela desde su función social para la transformación de los individuos, en relación con la convivencia armoniosa en la escuela y la sociedad, siendo fundamental para el pleno desarrollo de los individuos.

Es necesario que todos los gestores sean conscientes de que la escuela solo recibirá con beneplácito un proceso educativo comprometido con la inclusión, específicamente aquellos con necesidades educativas especiales, convirtiéndose en una escuela abierta y su gestión es verdaderamente democrática.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCAO, I. Escuela reflexiva y nueva racionalidad. Barcelona: Artmed, 2001.

ANTUNES, C. Inclusión: el nacimiento de una nueva pedagogía. Buenos Aires: Mundo Cultural. 2008.

ARAÑA, M.S.F. Inclusión social y municipalización. En: MACEDO, E. J. (Org.). Educación especial: temas actuales. Córdoba: Ed. Camino, 2000.

BAPTISTA, C.; BEYER, O. H. y col. Inclusión y escolaridad: múltiples perspectivas. Porto: Mediación, 2006.

BEYER, O. H. De la integración escolar a la educación inclusiva: implicaciones pedagógicas. En: CLASTRES, C. et al. (Orgs.) Inclusión y escolaridad: múltiples perspectivas: Porto: Medio, 2006.

CARVALLO, M. E. Educación inclusiva manual básico. Porto: Mediación: 2004.

CERVO, C.; BERVIAN, L. Discapacidades de aprendizaje de la A a la Z: una guía completa para padres y educadores. Barcelona: Artmed, 2007.

Declaración de Salamanca y líneas de acción sobre necesidades educativas especiales. España: Ministerio de Justicia / Secretaría Nacional de Derechos Humanos, 2ª ed., 1997.

GODOY, T. J. Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global / Jussara Haubert Almeida. - Barcelona: Artmed, 1995.

MEIRIEU, V. L. ¿Qué son realmente las dificultades de aprendizaje? Disponible en: <<http://www.centrorefeducacional.com.co/adificeis.htm>>. 2002.

PIAGET, J. Problemas de la psicología genética. Madrid: Don Quixote, 1983.

RODRIGUES, P. Dislalia infantil. Disponible en <<http://br.guiainfantil.com/salud/19533-dislalia/358-dislalia-infantil.pdf>>. 2001.

SAGE, D. D. Estrategias administrativas para el logro de la educación inclusiva. En:

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.). Inclusión: una guía para educadores. Lisboa: Artes Medicas, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Inclusión: una guía para educadores. Lisboa: Artes Médicas, 1999.

SANT'ANA, I. M. Educación inclusiva: concepciones de maestros y directores. Psicología en estudio. Bogotá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mayo / agosto de 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusión: construir una sociedad para todos. Río de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. Introducción: ¿exclusión o inclusión perversa? En: SAWAIA, B. (Org.). Los trucos de la exclusión: análisis psicosocial y ético de la desigualdad social. Voces Editor: Madrid, 1999.

SILVA, W. R. Subvertir la exclusión escolar: la mediación didáctica de los géneros discursivos en la enseñanza de la escucha. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/3744356776518208.pdf>. 2005.

TESSARO, N. S. Concepciones de profesores y alumnos de educación regular y especial. Disponible en www.abrapee.psc.es. 2005.

TEZANI, T. C. R. La relación entre el director de la escuela y la educación inclusiva: lo que dicen los documentos oficiales. Disponible en:

http://www.fclar.unes.es/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigothaitezani.pdf. 2005.

UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción en el Área de Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación y Ciencia de España: Salamanca, España, 1994.

ZIMMERMANN, E. V. Inclusión escolar. Disponible en

<http://www.webartigos.com/articles/5156790/1/Inclusão-Escolar/pagina1.html>. 2008.