

Educandos fuera del sistema escolar: Derecho conculcado y un compromiso pendiente en la Educación Especial Chilena

Children out of school system: Violated right and unresolved commitment in chilean Special Education

Cristina Julio Maturana

Resumen

El artículo pretende develar la situación de exclusión de educandos desescolarizados. Lo hace desde un enfoque de educación inclusiva y el conocimiento desarrollado en el área. En primer lugar se presentan antecedentes de educandos con experiencias escolares de exclusión. Se continúa con un análisis de las barreras presentes en la política de educación especial que obstaculizarían la visibilización de este grupo de educandos y sus peculiaridades. Finalmente, se realizan algunas propuestas para derrivar dichos obstáculos y contribuir, desde la educación especial, a la continuidad de sus trayectorias de aprendizaje escolar y granatizarles su derecho a la educación.

Palabras claves: desescolarización, inclusión, aprendizaje escolar, pobreza.

Abstract

This paper seeks to reveal the situation of exclusion of drop out of school children. The problem is approached from an inclusive education scope and from the knowledge developed in this topic. First of all, we adress antecedents from a group of students with out of school experiences of exclusion. Then, we analyse the barriers in special education chilean polites that stand in the way of making visible this group of children and their particularities. Finally, we provide some ideas to remove these barriers and to collaborate to their school learning path from a special education perspective and guarantee their right to education.

Key Words: out of school, inclusion, school learning, poverty.

Introducción

Dos son los referentes que sustentan el problema del que nos ocupamos en el presente artículo: El compromiso de Estado de Chile para garantizar el derecho a la educación de todos sus ciudadanos y la Experiencia Pedagógica que viene realizando un equipo interdisciplinario de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, con niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar, que le ha permitido acumular conocimiento en el área¹.

Sobre el compromiso del Estado Chileno con el derecho a la educación podemos decir que los países miembro de la UNESCO, entre los cuales se encuentra nuestro país, se han comprometido a garantizar que la educación deje de ser el privilegio de unos pocos y pase a ser un derecho de todos². Ciertamente, el Estado asume la alianza entre el Movimiento de Educación Para Todos (Jomtien, 1990 y Dakar, 2000) y el Movimiento de Educación Inclusiva (Salamanca, 1994 y Salamanca, 1999), y desde los '90³ a la fecha, ha orientado la política para avanzar en esa dirección. La muestra más reciente de este compromiso es que desde el 2003, se ha definido por Ley⁴ una obligatoriedad de 12 años de escolaridad para todos los chilenos y chilenas.

Según nos recuerda Rosa María Torres (2000), en Jomtien, Educación para Todos implicaba educación básica para todos y ésta respondía “no a razones técnicas sino a razones sociales y políticas, razones de equidad y de justicia con los más pobres y con los más vulnerables del planeta. “Educación para aliviar la pobreza” fue la consigna de la época y la consigna, concretamente, que dio sustento a la Educación para Todos” (Torres, 2000: 131). Por otra parte, es posible afirmar que el Movimiento de Educación Inclusiva, surge desde el compromiso que asume la Educación Especial en el mundo, con el derecho a la educación de todos y todas. Ciertamente este Movimiento declara y adopta por unanimidad un marco de acción basado sobre el *reconocimiento y valoración positiva de la diferencia* y en el principio de *inclusión*. Es así como se indica que:

“cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (Unesco, 1994 en Unesco 2004:20).

Sobre la experiencia pedagógica que viene realizando el equipo de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, podemos decir que se ha materializado en el acompañamiento de prácticas profesionales de profesores de Educación Especial en organizaciones no gubernamentales (ONG) de la región de Valparaíso; en la elaboración de tesis de pregrado de pedagogía e investigaciones en el área y en Asesorías Técnico

1 Ver: 1) Tesis: La Función del profesor de Educación Diferencial en la evaluación de niños, niñas y adolescentes en vulnerabilidad social en instancias de educación no formal (Álvarez y otras, 2006) profesor guía C., Julio. 2) Ponencia: Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema escolar: diversidad injusta y un compromiso pendiente en la política de educación especial. (Julio, 2005) 4° Encuentro Internacional de Educación Especial. U.Católica de Talca. 3) Artículo: Julio (2009) Diversidad Educativa en Educandos del Sistema de Protección Social “Chile Solidario” de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio *Estudios Pedagógicos XXXV*, N°1: 93-115, 2009 5) Artículo: Julio (en prensa) Legítimos aprendices: Recuperando al sujeto en el proceso educativo. Revista *Diversia*. Valparaíso. CIDPA. 6) Ponencia: ¿Pobre o Aprendiz?: Un dilema identitario y una barrera al aprendizaje escolar de educandos en situación de pobreza. Memorias del Congreso AMCE, Monterrey. Comunicación Libre 18: Estrategias Educativas para Combatir la Exclusión, el Fracaso, El abandono y la Discriminación, p.701.

2 Se sustenta en la Carta Fundamental de los Derechos Humanos (1949) y en la Convención de los Derechos del Niño (1989).

3 De manera coincidente con el inicio del proceso de transición a la democracia en Chile y las políticas de los gobiernos de la Concertación (1990 a 2009).

4 Reforma Constitucional. Ley N° 19.876 Art. Único D.O. 22.05.2003 Capítulo III De los derechos y deberes constitucionales. Artículo 19.- N°10 Derecho a la educación.

Pedagógicas al Programa de Reinserción Educativa⁵ del Ministerio de Educación los años 2005, 2007 y 2008 inclusive⁶. Como se indicó esta experiencia permitió construir conocimiento en el área, definiendo algunas características de los educandos y proponiendo algunas líneas para un apoyo psicopedagógico y social que permitiera, por una parte, apoyar las peculiaridades de sus necesidades educativas y por otro, derribar barreras que permitieran prevenir que otros educandos salgan del espacio escolar. Parte de este conocimiento acumulado es el que hoy permite compartir algunas reflexiones a través de este artículo.

Antecedentes sobre educandos desescolarizados en Chile

Una aproximación a las cifras permite evidenciar que, aún cuando los compromisos adquiridos por el Estado chileno siguen vigentes, en nuestro país existen muchos niños, niñas y jóvenes, especialmente aquellos que provienen de familias en situación de pobreza que tienen vulnerado el derecho a la educación.

Unos 200 mil sin educación formal

Si consideramos las Estadísticas e Indicadores de la Educación en Chile, informadas por el Ministerio de Educación (2002) y los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2003 y 2006) del Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), en nuestro país se han alcanzado altas tasas de cobertura⁷, un 99,1% en educación básica y un 92,6% en educación media. Sin embargo, un estudio⁸, sustentado en la CASEN 2003 permite al mismo tiempo afirmar que, a pesar de la cobertura indicada,

“aún existen adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios sin completar la enseñanza media o habiendo cursado enseñanza básica incompleta o completa, situación que afecta especialmente a la población de menores ingresos y/o residente en zonas rurales. Según la Encuesta Casen 2003, el 6,9% de la población de 14 a 17 años, el 30,7% de la población de 18 a 19 años y el 86,3% de la población de 20 a 24 años que no ha alcanzado la enseñanza media completa no asiste a un establecimiento educacional”(Melis y Otros, 2004:3).

5 El año 2004 se inicia el desarrollo del *Programa Intersectorial de Reescolarización*. Se constituye en torno a una mesa técnica de carácter interministerial compuesta por: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia a través de SENAME, el Ministerio del Interior, a través de CONACE y la División de Seguridad Ciudadana, el MIDEPLAN, a través del FOSIS, y UNICEF. Su objetivo fue explorar y ofrecer alternativas educativas a niños, niñas y jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad social y/o tenían inconcluso sus 12 años de escolaridad. Para lograrlo se operó en alianza con la sociedad civil, apoyando iniciativas desarrolladas por organizaciones públicas y privadas (instituciones locales, organizaciones no gubernamentales y programas municipales) orientadas a entregar alternativas educativas a esta población; como “piloto” se financian 5 iniciativas para reforzar el trabajo psicosocial y preventivo y la puesta en marcha de procesos pedagógicos para nivelar y certificar estudios. El año 2005 se crea un fondo intersectorial, mediante el cual se financiaron 24 proyectos a lo largo del país con una cobertura total de 1353 educandos. Para la exploración de la ejecución se contó con la asesoría técnica de académicos de cuatro universidades, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). El 2006 se ejecutan 25 proyectos en diversas regiones del país, atendiendo una población aproximada de 1470 niños, niñas y jóvenes. El año 2007 y 2008 la PUCV sigue colaborando con el programa, específicamente sistematizando los proyectos de ejecución y apoyando las jornadas de reflexión con los equipos profesionales ejecutores, constituidos preferentemente por profesores de diferentes niveles y modalidades, monitores educativos, asistentes sociales, psicólogos y psicopedagogos. En la actual administración, se puso fin al programa aún cuando habían recursos asignados, equipos con trayectorias y lo que es peor aún, niños, niñas y jóvenes con trayectorias escolares inconclusas.

6 Ver: 1) Informes de Asesoría a Programa de Reinserción Educativa, convenio MINEDUC-PUCV (Julio y otros, 2005, 2007, 2008a, 2008b).

7 La cobertura es comprendida como las tasas de matrícula que relacionan el número de estudiantes matriculados de una edad o nivel de educación con el tamaño de la población del grupo de edad correspondiente (en el caso de educación básica el rango etáreo va entre los 6 y 13 años, y en educación media entre los 14 y 17 años, de acuerdo a la normativa nacional).

8 Melis, Fernanda; Díaz, Rodrigo y Palma, Amalia (2005) Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias. División Social. Ministerio de Desarrollo y Planificación de Chile (MIDEPLAN).

Efectivamente, sobre la base de este estudio, es posible aseverar que en Chile existen aproximadamente 200 mil niños, niñas y jóvenes desescolarizados. Esta es la cifra que sustentó el inicio del Programa Intersectorial de Rescolarización en el 2004.

Ante las cifras de cobertura entregadas, las cifras de desecolarizados parecen insignificantes. Sin embargo, si se piensa que detrás de los números hay niños, niñas y jóvenes con historias de vida reales, personas con su derecho a la educación conculcado, el problema se torna trascendental. Más aún, cuando esta vulneración de derechos es una evidencia de desigualdad social, toda vez que el problema se concentra en los quintiles de más bajos ingresos. En efecto, las cifras otorgadas por el mismo estudio de Melis, indican una relación directamente proporcional entre cobertura y quintil. A mayor quintil mayor cobertura, en ambos niveles educativos.

Ciertamente, el problema se agudiza aún más si se asume que garantizar el derecho a la educación de todos y todas es una responsabilidad social del Estado chileno y del conjunto de los ciudadanos de nuestro país.

¿Por qué se encuentran fuera de la escuela?: algunas razones entregadas por ellos y ellas

Variados son los estudios desarrollados en Chile, que han recogido las razones que entregan los propios niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela, para no asistir a un establecimiento de educación formal⁹. Independiente de sus diseños metodológicos -que no es el caso analizar ahora- las razones dadas son relativamente similares, las que podemos sintetizar en las siguientes categorías:

- Aburrimiento, desmotivación, desinterés y/o disconformidad con algún elemento del establecimiento. Estas razones se presenta indistintamente en hombres y mujeres, pero es la que más incide en la deserción en el segundo ciclo básico y se relaciona con rezago o sobreedad. Se manifiestan la más de las veces en rechazo al “ambiente” del establecimiento; priorización de actividades alternativas a las clases; proyectos personales alternativos al liceo.
- Expulsión del establecimiento por mala conducta, anotaciones “negativas” o bajas calificaciones. Ésta incide fundamentalmente en los hombres, independiente del nivel educativo en el que se deje la escuela, cuestión que dice relación con dificultades en el ámbito de las relaciones interpersonales que se han ido aprendiendo y construyendo en el tiempo, tal como nos lo recuerda Richards (en UNESCO/ORELAC/OEI, 2009)
- Percepción de fracaso. El historial de mal rendimiento y la ausencia de establecimientos que los y las reciban por esta misma causa o por conducta, y/o sobreedad agudizan dicha percepción. Como indica Richards (2009) la estigmatización se lleva siempre consigo.
- Trabajo o búsqueda de trabajo por dificultad o crisis económica familiar o por posición del joven en el grupo familiar. Al igual que la razón anterior, incide mayoritariamente en los hombres, y tanto en segundo ciclo básico como en la educación media. Esta razón deriva de las acciones de sobrevivencia de sus grupos familiares y porque al mismo tiempo, “los hijos e hijas se legitiman

⁹ Ver entre otros: a) Asesorías para el Desarrollo (2001) bajo la responsabilidad de Dagmar Raczynski a solicitud del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y el Ministerio de Educación como contraparte técnica. b) Estudio comparado sobre políticas y programas para la prevención de la deserción escolar (Paz Ciudadana, 2001); c) Estudio sobre políticas y programas para la prevención de la deserción escolar en Chile (Paz Ciudadana, 2002) y d) Estudios cuantitativos y cualitativos sobre el perfil del desertor escolar (Paz Ciudadana, 2002). f) Melis y Otros (2004) Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias CASEN e) Abraham, Mirtha y Lavín, Sonia (2008) La deserción escolar: un desafío pedagógico y social. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Año 7, N° 6, Diciembre de 2008, pps. 147-168. f) Richards, Cecilia (2009) proceso de Deserción Escolar ¿Por qué creo que me fui de la escuela? En Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina (ORELAC/UNESCO y OEI, 2009)

al interior de sus grupos familiares a través de la participación en este tipo de actividades en las que tienen un rol, que tienen un efecto inmediato y práctico como es el de proveer a hermanos, hermanos y parientes” (Richards en UNESCO, 2009:74-75)

- Maternidad, paternidad o embarazo adolescente. Aunque la situación se da en ambos sexos, la que abandona los estudios, habitualmente es la mujer. Se debería también a razones de sobriedad, posibilidad de construcción de un hogar y la escases de redes de apoyo para el cuidado del o los hijos.
- No le gusta estudiar. Esta es una razón entregada mayoritariamente por niños, niñas y jóvenes que abandonaron la escuela en el primer ciclo básico, con una mayor tendencia en los hombres.

Sobre la base de estas razones, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones establecidas por los mismos estudios: La primera, que las razones explicitadas aunque muestran algunas diferencias según la situación de pobreza, no presentan distinción entre grupos sociales en lo que refiere a problemas de rendimiento y desinterés por la escuela. En segundo lugar, que estas dos razones van en aumento en nuestro país (CASEN, 2000, 2003, 2006) incluso aumentan en aquellos no pobres. En tercer lugar, quienes no asisten a un establecimiento escolar sí aspiran a completar sus estudios y aún cuando trabajen, esperan poder trabajar y estudiar. Finalmente, y no por ello menos importante que las anteriores, el rezago escolar o sobriedad es producto de la repitencia y la antesala del abandono escolar, tal como lo afirma Richards (en UNESCO/ORELAC/OEI, 2009).

Diversidad y peculiaridades: el derecho a ser visibilizado

A partir de las observaciones y sistematizaciones de las asesorías técnicas realizadas es posible afirmar que los niños, niñas y jóvenes que han salido de la escuela, lo han hecho por alguna de las razones antes explicitadas, las que dan cuenta de un sistema social y educativo excluyente.

Los hallazgos dan cuenta que aunque las razones entregadas son comunes, ellos y ellas presentan diferencias en la cantidad de tiempo desescolarizados; niveles educativos alcanzados; experiencias de repitencia escolar; experiencias de reprobación escolar; aprendizajes escolares y no formales alcanzados; habilidades y estrategias de aprendizaje desarrolladas dentro y fuera de la escuela; antecedentes familiares diversos; relaciones con las instituciones sociales también diversas (familia, escuela y justicia); diferentes niveles en el consumo de drogas cuando los hay; diferentes niveles de infracciones a la ley cuando las hay; desarrollo de habilidades intra e interpersonales. Estas diferencias demandan procesos educativos con apoyos diferenciados.

Al mismo tiempo, los hallazgos evidencian que la diversidad de experiencias y trayectorias de aprendizaje escolar han ido configurando en ellos y ellas significaciones sobre si mismos, en tanto persona y aprendiz, sobre la interacción con pares y adultos, sobre la familia y la escuela, en definitiva sobre la sociedad y sus instituciones.

En los hallazgos también se pudo reconocer peculiaridades comunes en ellos y ellas, las que se han ido configurando en las propias experiencias de exclusión de sistemas sociales de apoyo. Una de éstas dice relación con que si bien son niños, niñas o jóvenes, tienen características de adultos porque la sobrevivencia en soledad y a temprana edad les ha hecho aprender a ser autónomos e independendentes. Al mismo tiempo la mayoría de ellos y ellas se destacan por su rapidez y agilidad para decidir, puesto que las demandas de sobrevivencia les han permitido aprender a estar permanentemente alertas. También la vida en condiciones de calle les ha permitido desarrollar una gran habilidad motora gruesa y para el cálculo matemático mental,

asociado a operaciones básicas. Por otra parte, dada la necesidad permanente de defenderse en la vida han aprendido a ser “desconfiados” y a estar a la “defensiva”; lo mismo que en algunos casos su “dureza” se explica porque en situaciones de calle, sobrevive el más fuerte. Finalmente, una de las características más distintiva de ellos y ellas es su inseguridad para afrontar la experiencia de aprendizaje escolar producto de sus biografías y trayectorias escolares significadas desde el “fracaso”. En efecto, el hallazgo más impactante es observar que aquel o aquella más autónomo, rápido y/o “duro/a” puede transformarse en el educando más inseguro, frágil, vulnerable, demandante y dependiente ante una actividad de aprendizaje escolar.

Ante los hallazgos explicitados se requiere su re-conocimiento como personas con derechos, una acogida por parte de los adultos responsables de su formación, la valoración positiva de sus características particulares y la reconstitución de su condición de legítimo aprendiz (Julio, 2006, 2009 y en prensa y Richards, 2009). Ciertamente, más allá de sus historias de vida asociadas a percepciones de “fracaso escolar”, los resultados de las sistematizaciones muestran que ellos y ellas tienen sueños y proyectos de vida que desean alcanzar y aún creen que la educación los puede apoyar para hacerlos realidad. Prueba de su confianza en la educación, es su opción por asistir voluntariamente a una nueva experiencia educativa, como la otorgada por las organizaciones sociales que se ocupan de darles una segunda oportunidad. Con esta actitud, dejan en evidencia que aún desean retomar sus trayectorias educativas y que lo hacen a partir de sus identidades y formas peculiares de aprender derivadas de las significaciones construidas en sus experiencias de exclusión escolar y social.

Historias de “fracaso escolar”: ¿Del aprendiz o de la escuela?

Considerando la percepción de fracaso en los educandos, construida a partir de sus trayectorias de vida escolar, se hace necesario referir a al concepto de fracaso escolar.

Si entendemos el *fracaso escolar* como “un referente para indicar una situación individual o grupal de vulnerabilidad educativa” (Julio, 2009: 6) y la vulnerabilidad educativa como “la fragilidad que pueden tener los niños y niñas, como legítimos aprendices, de fracasar en el sistema escolar para lograr las metas que éste les impone, a través de formas mandatadas por ley y por el currículo nacional explícito” (Ibid.); entonces, el fracaso escolar puede asumirse, desde una perspectiva restringida, al “*no logro* de las metas educativas prescritas a nivel nacional a través de la modalidad organizativa dada por el propio sistema escolar nacional para hacerlo” (Ibid.). Desde esta comprensión los niños, niñas y jóvenes no fracasan ni como personas ni como aprendices, sino en el logro de prescripciones¹⁰.

Así concebido el “fracaso escolar”, permite dejar de centrar el problema en los educandos, puesto que asumimos que “el éxito o el fracaso se definen de acuerdo a normas de excelencia” (Devalle y Vega, 1999: 90), ajenas a los actores del proceso educativo, por lo que siguiendo a las autoras, configuran una “caja negra” impuesta y sin sentido para ellos.

Es así como es posible preguntarse una vez más:

“¿Quién fracasa, el aprendiz porque no logra los estándares normativos prescritos según los procesos establecidos por currículo o la escuela como comunidad educativa, que no adapta los procesos educativos y el currículo a las características peculiares de cada cual para ofrecer un proceso formativo que los continúe desarrollando como personas?, desde una perspectiva de

¹⁰ Las metas educativas nacionales están establecidas por Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la reciente Ley General de Educación (LEGE); por el currículum escolar que ellas prescriben y en el que se establecen los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) para cada nivel educativo y en sus Planes y Programas de cada sector y subsector de aprendizaje para cumplir dicho currículum.

Educación Inclusiva podemos responder que el problema estaría en la escuela, en el contexto de un sistema escolar que genera barreras al aprendizaje de los educandos y que obstaculizarían el desarrollo de cada cual a partir de sus peculiaridades.” (Julio, en prensa)

Ciertamente la escuela fracasa en su función social de formar a todas las personas debido a su incapacidad de visibilizar sus formas peculiares de ser, de aprender y convivir y, por lo mismo, de mediar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a dichas peculiaridades derivadas en este caso, de situaciones de pobreza, marginación y exclusión. Junto a la escuela fracasa también el sistema educativo y por lo mismo, el Estado, porque no garantizan el derecho a la educación de todos y todas. Igualmente fracasa la sociedad porque muchos de los suyos no tienen satisfechas sus necesidades básicas, como la necesidad de entendimiento que debe satisfacer la educación (Max-Neef y otros, 1986) y con ello, la educación contribuye a endurecer el círculo de la pobreza. A menor educación menores oportunidades y a menores oportunidades mayor exclusión.

¿Los educandos que están fuera del sistema escolar son sujetos de Educación Especial?

Las razones entregadas por los mismos niños, niñas y adolescentes, para estar fuera del sistema escolar, sustentan una relación directa con la educación especial, porque los problemas de aprendizaje derivan en su mayoría de una escuela poco inclusiva o excluyente. Esta situación confirma que “es en la escuela en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde en unos casos: se origina, en otros se manifiesta y en otros se intensifican las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos/as” (Marchesi y Martín 1998:21). Ciertamente, los problemas de rendimiento; de conducta; motivacionales (no les interesa); de percepción de fracaso y la propia expulsión dan cuenta de problemas que no fueron apoyados ni resueltos en la escuela. El embarazo y los problemas familiares como barreras al aprendizaje tampoco fueron considerados en el tránsito de los procesos de enseñanza y aprendizaje; como tampoco lo fueron las enfermedades inhabilitantes. Parecería entonces que sólo las razones económicas y las relacionadas con el trabajo no tendrían directa relación con la educación especial. Sin embargo, como ya se analizó, estas variables sí tienen incidencia a la hora de adecuar programas educativos a sus necesidades.

Por otra parte, si a las razones entregadas se les incorporan otros elementos que caracterizan situaciones de extrema pobreza, marginación y exclusión social, como la situación de calle, es posible que ciertos educandos además vivan experiencias de trabajo infantil en las peores condiciones, experimenten consumo esporádico o más frecuente de estupefacientes, y/o tengan situaciones de infracción a la ley.

Por lo expuesto es posible afirmar que ésta es una población que amerita modalidad educativa especial. Indudablemente, esta puede ser permanente o transitoria, según la gravedad de los problemas generados en la escuela.

Cuando un niño, niña o joven en situación de extrema pobreza se encuentra fuera del sistema escolar, por la razón que sea, presenta serias dificultades para restituir su condición de aprendiz y sus trayectorias de aprendizaje escolar. Estas dificultades, por una parte “no pueden ser atribuibles a trastornos intelectuales o sensoriales, o evolutivos” y por otra, imposibilitan a los educandos a aprender “con las estrategias y recursos materiales y personales considerados adecuados para la generalidad de niños y niñas” (Alegre, 2000:176).

En definitiva estos educandos sí tendrían que ser apoyados por la Educación Especial y por lo mismo, deberían ser considerados explícitamente en la política nacional de Educación Especial.

¿Los educandos que están fuera del sistema escolar son considerados en la Política Educativa de Educación Especial?

Para responder la pregunta se sitúa primero el enfoque inclusivo en la política de educación especial y luego se revisa en ella su consideración.

El enfoque inclusivo en el debate nacional y la nueva política de educación especial

En septiembre del 2004 ocurre un hito relevante en la educación chilena: el Ministerio de Educación hace público el Informe de la Comisión de Expertos en Educación Especial. Sobre la base del reconocimiento de los avances y dificultades en la historia de la política de la educación especial en nuestro país, con dicho Informe se inicia formalmente la discusión teórica de una nueva Visión de Educación Especial. Asumiendo un enfoque inclusivo, éste Informe involucra al mismo tiempo, a todo el sistema educativo en su conjunto. Este hito posibilita la apertura de un debate técnico-político a nivel nacional y más que nunca desafía a repensar y re-significar la educación especial para ponerla al servicio de la educación regular con el propósito de garantizar los aprendizajes de todos y todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Desde esta nueva visión la Educación Especial no podría seguir centrándose sólo en:

“identificar las condiciones que favorecen la atención de los alumnos con discapacidad en la escuela común, como en la integración, sino en analizar qué barreras existen para el aprendizaje y participación de todos y cómo eliminar o minimizar dichas barreras, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales.” (Comisión de Expertos 2004:57)

Esta Nueva Visión exige a la Educación Especial, asumir un enfoque educativo curricular desde el cual se considera que:

“las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva, y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar. Este modelo considera que, si bien las diferencias individuales influyen de manera importante en el aprendizaje y progreso de los alumnos, la respuesta educativa también es determinante, es más, las decisiones que toman los docentes y la forma de enseñar pueden generar dificultades de aprendizaje. Por ello, la intervención no está centrada en las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de éstos” (op.cit:65)

Sólo desde este nuevo enfoque inclusivo, sustentado en los tratados internacionales, los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar comienzan a tener espacio en la política chilena de educación especial.

Política de Educación Especial: ¿Compromiso con la diversidad o barrera a la inclusión?

En agosto del año 2005, el Ministerio de Educación publica la actual política de Educación Especial, titulada “Nuestro Compromiso con la Diversidad”. Este texto da cuenta de la evolución de la Educación Especial y entrega un Marco de referencia conceptual; a partir de estos dos elementos, plantea los principios y objetivos de la política, para concluir con las líneas estratégicas y acciones a impulsar entre el 2006 y 2010.

Parte de los planteamientos sugeridos por la Comisión de Expertos, son asumidos en la política. Sin embargo, en ésta también se pueden advertir algunas restricciones que se transforman en barreras a la inclusión de quienes se encuentran con su derecho a la educación vulnerado.

En el breve marco de referencia presentado se observa una conceptualización más restringida que el enfoque de educación inclusiva. Evidencia de esta afirmación es que en la presentación y los dos primeros capítulos se advierte una ocupación predominante por las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, cuestión que se observa en las páginas 20 y 21 referidas a las dificultades de acceso a la educación. Al mismo tiempo, en la página 25 se advierte un enfoque restringido e instrumental de la educación especial, lo que se sustenta en la siguiente afirmación: “para atender las necesidades educativas especiales de todo el alumnado es necesario la utilización de variadas estrategias, actividades y materiales”. En estas páginas referenciales no se plantea la necesidad de generar cambios culturales (paradigmas, actitudes, convivencia, valores, comprensiones, etc.) en la escuela y en la sociedad para incluir a todos y todas los que tienen derecho a la educación para que así logren aprendizajes que les permitan desarrollarse como personas y desarrollar sus entornos.

En el mismo marco referencial, al explicitar un enfoque amplio de las necesidades educativas especiales, da cabida a alumnos y alumnas que presentan otras barreras frente al aprendizaje, diferentes a una discapacidad. Específicamente, se indica en la página 36 que “Con frecuencia, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas que tienen menor vinculación con los objetivos de la escuela, suelen presentar problemas de aprendizaje”, por lo que tendrían necesidad de que sus diferencias se visibilizaran y a partir de ellas, se les otorgaran los apoyos especiales para disminuir dichas barreras de aprendizaje. Contradictoriamente, en el mismo marco referencial se vuelve a poner énfasis en la discapacidad, que aunque se asume desde un concepto amplio que da cuenta de un modelo social, en la página 41, en el último párrafo se deja fuera a educandos en situación de pobreza que no son discapacitados.

En definitiva la actual Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad, deja fuera a este grupo de educandos, aún cuando sí son sujetos de la educación especial.

¿Cómo incluir educandos desescolarizados en la Política de Educación Especial?

La Educación Especial desde un enfoque de educación inclusiva debe ampliar su concepción de apoyo a las necesidades educativas especiales y hacerse cargo de la respuesta pedagógica a los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza que ya se encuentran fuera del sistema escolar por negligencia del propio sistema social y escolar. Su aporte lo puede hacer desde dos frentes. El primero, desde fuera del sistema educativo formal, asumiendo los requerimientos de apoyo que demandan quienes ya fueron excluidos de él y por él. El segundo frente, desde dentro del sistema escolar, con una lógica preventiva de la exclusión; abordando las necesidades educativas de los educandos en situación de pobreza

aún se encuentran en él, para que éste se adecúe a sus peculiaridades, transforme su cultura y haga de la escuela y las aulas espacios inclusivos, que no sólo beneficien a unos pocos, sino que garantice el derecho a la educación de todos y todas, en especial de aquellos y aquellas que provienen de familias en situación de pobreza. Ambas dimensiones no son contrapuestas sino por el contrario, complementarias.

Para hacer efectivo el compromiso de la Educación Especial en ambos frentes, es necesario primero, hacerse cargo de la política en el área. Considerando, por una parte, las restricciones -ya explicitadas- del marco de referencia y por otra, revisando las restricciones planteadas en cada una de las líneas estratégicas. En segundo lugar, y sobre la base del enfoque inclusivo parece necesario también re-significar la identidad del profesor de educación diferencial o especial y sus prácticas pedagógicas. De ambas cuestiones daré cuenta en el presente acápite, para avanzar en la respuesta a la pregunta original.

Re-visando las líneas estratégicas de la Política Nacional de Educación Especial para visibilizar educandos desescolarizados

Desde un enfoque de educación inclusiva y considerando las peculiaridades de los educandos en situación de pobreza, se hace necesario re-venir las líneas estratégicas de la política vigente, más aún cuando estas culminan precisamente el presente año 2010. Para efectuar tal revisión a continuación se presenta cada línea estratégica planteada en la política, respetando el orden de aparición en ella y se re-significa a la luz de los referentes ya planteados, a saber:

- a) *Ampliación de acceso a la educación.* En ésta se hace necesario ampliar su objetivo más allá de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, esta visión restringida no permite incluir a los educandos fuera del sistema escolar.
- b) *Currículum y gestión escolar.* Esta estrategia plantea un objetivo amplio que permite visibilizar las peculiaridades de educandos que se encuentran fuera del sistema de educación formal. Sin embargo, ninguna de las acciones planteadas da cuenta de ellas, pues están orientadas explícitamente a necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades. Por ello, se sugiere incluir procedimientos para evaluar, validar y certificar los aprendizajes de los educandos que participan en centros de educación no formal, cuestión que debería discutirse y gestionarse en conjunto con los niveles de educación básica, media y adultos. Por ahora, este es un tema que la política nacional no ha abordado. Por otra parte, es urgente tratar en forma integral la formación, salidas y trayectorias hacia el mundo laboral, no sólo de aquellos que tienen discapacidad tal como se plantea en la página 51, sino también de aquellos niños, niñas y jóvenes que tienen situaciones económicas precarias y que a pesar de ellas, mantienen proyectos y sueños.
- c) *Mejorar la integración escolar y la atención a la diversidad.* El título de esta estrategia no da cuenta del objetivo que en ella se plantea, pues se restringe a alumnos integrados. Sin embargo, sabemos que los mismos establecimientos que integran educandos con discapacidad, también excluyen a otros por embarazo adolescente, orientación sexual, conducta, identidades culturales peculiares, entre otras razones. Varias de las acciones planteadas podrían facilitar la enseñanza y el aprendizaje de educandos desescolarizados. Dentro de ellas, en la página 53 se explicita el promover en dichos establecimientos,

“la incorporación de al menos un docente de educación especial para dar respuesta a los alumnos con déficit atencional, con problemas de aprendizaje, con altas capacidades o con problemas de adaptación escolar; entre otros. Esta función actualmente la ejercen los establecimientos que cuentan con profesores de grupo diferencial”.

Sin embargo, esta cita da cuenta de la tendencia a seguir concibiendo las necesidades educativas como un problema de los estudiantes, lo que en una concepción tradicional de la educación especial se superaría con la atención de un profesor especialista en un grupo diferencial. Habiendo revisado la caracterización inicial de los educandos que se encuentran fuera del sistema escolar, se evidencia que ellos y ellas no tienen “conductas patológicas”, sino identidades, formas de ser, pensar y convivir que les son propias. El problema se genera cuando su cultura, manifestada a través de estas formas peculiares, es considerada inferior respecto de la cultura escolar en general y no es considerada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en particular. Desde el enfoque inclusivo, el desafío es adecuar en la escuela y en el aula regular, los procesos de enseñanza a sus experiencias y conocimientos previos y desde allí desarrollar y expandir conocimientos que les otorguen oportunidades y les permitan hacer realidad sus sueños. Es en este ámbito donde mayor contribución pueden realizar los profesores y las profesoras de educación especial o diferencial a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula regular, si se forman y especializan en la cultura popular, en la cultura infantil y juvenil popular y sus formas peculiares de aprender y desarrollarse, adecuando la mediación pedagógica a dichas características y en conjunto con otros profesionales, desde un enfoque transdisciplinario que se haga cargo de la complejidad del problema.

- d) *Fortalecer las escuelas especiales.* El título de esta estrategia podría ampliarse a centros especializados o centros de recursos de apoyo. Ello daría espacio para incorporar a aquellos centros de educación no formal que actualmente se ocupan de enseñar a educandos que se encuentran fuera del sistema escolar. Estos centros se han especializado en las variables psicosocioculturales y pedagógicas que están en juego en los procesos de aprendizaje de estos educandos. Su especialización puede ser un aporte a las escuelas regulares en el conocimiento de la cultura infantil y juvenil popular y propiciar modelos pedagógicos que integren la dimensión psicosociocultural con aquella pedagógica. Estos centros cuentan con equipos profesionales compuestos por psicólogos educativos, clínicos y sociales, asistentes sociales, antropólogos, educadores sociales y profesores con gran experiencia en el área social. Más débil se presenta la línea de trabajo pedagógica y manejo del currículum regular, cuestión que podrían aportarles las propias escuelas regulares. Por ello, en esta estrategia podría incluirse también una acción que permita desarrollar alianzas y un trabajo en redes con el sector no formal y específicamente con las redes propias del mundo popular.
- e) *Participación de la familia, escuela y comunidad.* Nuevamente en esta estrategia se advierte la restricción de acciones a aquellas familias y actores de la comunidad que tienen familiares con discapacidad. En el caso de los niños, niñas y jóvenes pobres, la familia aparece como un factor protector relevante. Sin embargo, es necesario considerar en ellas sus formas peculiares, las posibilidades reales de participación en el proceso educativo, en relación a su participación en la fuerza laboral y los niveles de escolaridad de las mismas. Esto obliga a quienes se especialicen en la enseñanza de niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza y fuera del sistema escolar, a re-significar la familia. La complejidad de esta realidad familiar y el imperativo de trabajar en ella, a partir de ella y con ella, obligan a tener una visión más amplia y transdisciplinaria de la participación familiar en los procesos educativos.

- f) *Mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular.* En este mejoramiento efectivamente es necesario en la formación inicial, desarrollar competencias para adecuar el marco del currículum regular a las peculiaridades de los educandos. Para ello, se hace necesario desarrollar proyectos educativos de carreras que sobre la base de los recorridos históricos de cada cual, fortalezca la identidad de la educación especial pero que al mismo tiempo, los contextualice y actualice para satisfacer los nuevos requerimientos sociales. Dentro de ello, es necesario la revisión de los programas de formación, resguardar los conocimientos que permiten educar en la diversidad para el logro de aprendizajes de todos y todas, desde el principio de inclusión. Desde el paradigma de educación inclusiva no podrían quedar fuera, la dimensión cultural, la política institucional y las prácticas (Booth y Ainscow, 2000 en UNESCO, 2000) para considerar desde ellas las adecuaciones pertinentes al trabajo con familia y especialmente a los conocimientos de la cultura popular. En relación a la formación en servicio, es necesario incluir en los perfeccionamientos y en la asignación de excelencia pedagógica a aquellos docentes que trabajan en centros de educación no formal con educandos en situación de pobreza y fuera del sistema de educación formal. En la generación de intercambio de experiencias, es necesario ampliar la convocatoria a aquellos centros de educación no formal con experiencias exitosas.
- g) *Aumentar el financiamiento de la educación especial.* Esta estrategia tiene por objetivo mejorar el sistema de financiamiento de la educación especial. Al respecto ya se han determinado los costos que las diferentes discapacidades implican para el sistema educativo. Dentro del sistema educativo formal se ha asumido la Ley 19.873 sobre Subvención de Pro-retención (2003) para estudiantes de 7° básico a 4° medio que pertenezcan a familias indigentes y la Ley 20.248 sobre Subvención Preferencial Escolar o Ley SEP (2008) acotada a los alumnos prioritarios del primer ciclo de Educación Básica. Sin embargo, aún siguen pendientes los costos asociados a educandos con problemas de aprendizaje derivados de su condición de desescolarizados o de quienes se encuentran en el sector no formal de educación, porque o no son discapacitados o no están en la educación formal. Considerarlos permitiría asumir una subvención estatal por dicha modalidad educativa, por lo que su gestión pedagógica podría dejar de estar supeditada y restringida a fondos concursables como los que ofrecía el Programa de Reinserción Educativa. Subvención que a partir de este año 2010 se torna aún más necesaria toda vez que el programa fue cerrado por la administración central y las organizaciones que ofrecen educación a niños, niñas y jóvenes desescolarizados ni siquiera cuentan con estos fondos.
- h) *Reforzar los equipos técnicos del Ministerio de Educación.* Estos deberían hacerse cargo también de velar por la calidad de la educación de quienes se encuentran fuera del sistema de educación formal y que viven experiencias de segunda oportunidad en centros de educación no formal. Para ello, deberían perfeccionarse en esta área y ser capaces de adecuar y aplicar la norma con criterio profesional en estas realidades educativas. Al mismo tiempo, se podría considerar la experiencia acumulada por los equipos de programa de reinserción educativa e integrarse al trabajo conjunto con la educación regular y la modalidad de adultos.
- i) *Extender la comunicación y difusión.* En ésta estrategia sería necesario incluir también la denuncia de la realidad de exclusión de estos aproximadamente 200 mil educandos que tienen vulnerado su derecho a la educación. Aunque cuantitativamente minoritaria, la presencia de niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema escolar, es la evidencia de un sistema social y escolar excluyente e injusto, que les impide cumplir sus sueños. Anuncio y Denuncia serían los elementos claves para una política de comunicación en el área.

Re-significando la identidad y práctica del profesor/a de educación especial o diferencial

Para cualquiera de los frentes señalados, desde fuera o desde dentro de la educación formal, un aporte concreto que puede realizar la educación especial es re-significar la identidad del profesor de educación especial o diferencial y sus prácticas, desde un enfoque de educación inclusiva.

Favorecer la reconstrucción de la identidad profesional en un nuevo contexto histórico, político y cultural ha de ser su primera opción, en el bien entendido que los procesos de cambio se viven en el aula, en las interacciones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La identidad da cuenta de un discurso y una praxis, un saber teórico y un saber práctico único, que lo distingue socialmente de otros (Prieto, 1994). Este saber, en esta nueva visión, se constituye y se construye socialmente para eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar y el desarrollo de la población infantil, juvenil y adulta. La profesión nos habilita para asumir la responsabilidad social de favorecer el aprendizaje de los educandos a partir del reconocimiento de las peculiaridades de cada cual en el proceso de enseñanza, en cualquier contexto. Nuestras competencias, habilidades y aprendizajes han de ir adecuándose a los nuevos conocimientos desarrollados en educación, pedagogía y psicopedagogía, a las nuevas demandas sociales y a las peculiaridades de cada aprendiz. De allí surge la necesidad de propiciar una formación permanente en los profesores de educación especial o diferencial, en este caso en el ámbito de la inclusión y de las peculiaridades derivadas de situaciones de extrema pobreza y exclusión social.

Estrechamente relacionado con la identidad profesional está la posibilidad y el compromiso de revisar y re-significar el paradigma que sustenta las prácticas educativas cotidianas de los profesores y profesoras de educación especial o diferencial, cualquiera sea la modalidad y nivel educativo en el que las desarrolle. El desafío es reflexionar sobre ellas desde el paradigma de educación inclusiva -acordado internacionalmente, adscrito por nuestro país y explícito en la nueva política nacional de educación especial-, e iniciar un proceso permanente de revisión para avanzar, de manera paulatina, hacia nuevas prácticas, liberándonos de aquellos elementos culturales que dificultan el tránsito, siempre dinámico, hacia un nuevo paradigma:

- Desde uno científico ortodoxo, positivista (realidad objetiva “normal”) hacia uno científico más comprensivo (realidad subjetiva “lo normal” según quien lo clasifica, según qué criterios y en qué contextos)
- Desde uno eminentemente sicométrico y médico (mediciones cuantitativas) hacia uno que complementa e incorpora elementos edumétricos y socioculturales (cualidades de un proceso auténtico e interpretado).
- Desde un diagnóstico y tratamiento para habilitar o rehabilitar un déficit hacia una evaluación y enseñanza para satisfacer necesidades educativas diversas y especiales.
- Desde uno mayoritariamente conductista (el aprendizaje concebido como cambio de conducta de los individuos generado por estímulos externos a ellos) hacia uno más cognitivo-social, constructivista y socio-cultural (el aprendizaje concebido como un entretrejido entre biología y cultura, permite conectarlo con el desarrollo, como expansión cultural y cognitiva continua, en la interacción con otros en un entorno situado)
- Desde uno conservador (educar para mantener el statu quo, exclusión de la pobreza) hacia uno más trans-formador (educar para la formación de personas, para su emancipación y favorecer la ruptura de los círculos de pobreza por parte de los propios pobres)
- Desde uno asistencial sobre la base del concepto de déficit y discapacidad (minusvalía, falta, carencia) hacia uno más promocional, sustentado en la diferencia y reconocimiento de la diversidad (particularidades, posibilidades, potencialidades)

- Desde uno centrado en el fracaso escolar de los estudiantes (las dificultades centradas en el sujeto que aprende) hacia uno que reconoce fundamentalmente el fracaso de la escuela (las dificultades centradas en la enseñanza, la escuela y el sistema)
- Desde uno excluyente (que atiende a los marginados y segregados en la misma segregación y marginalidad) hacia uno más inclusivo (que reconociendo la diversidad posibilita y genera mecanismos para la inclusión escolar y social)

Palabras finales

Para finalizar el artículo es factible indicar que se ha cumplido el propósito de develar la situación de exclusión de educandos desescolarizados o que se encuentran fuera del sistema de educación formal.

La reflexión en torno al tema deja abierta algunas interrogantes que permiten seguir profundizando el problema expuesto en la educación especial chilena:

Si “la desigualdad se produce cuando las diferencias se invisibilizan o se valoran negativamente y cuando se establecen jerarquías entre personas en función de distintos criterios como, por ejemplo, el origen social o cultural, y el nivel de competencias” (Comisión de Expertos, 2004: 46), entonces la invisibilización y desvalorización de las diferencias o peculiaridades de los educandos que se encuentran fuera del sistema de educación formal, en la política educativa de educación especial nos lleva a cuestionarnos si ésta contribuye o no a la (des)igualdad de los educandos que viven experiencias de exclusión escolar derivadas de sus situaciones de extrema pobreza. Sobre la base del análisis realizado es posible afirmar que la invisibilización estaría contribuyendo a aumentar la brecha de desigualdad. ¿Podrá hacerse cargo la política de ellos y ellas? ¿La política está al servicio de sus ciudadanos o los ciudadanos deben adecuarse a la política?

Otro orden de cuestionamiento son las implicancias derivadas del contexto educativo actual. Si en dicho contexto, prima una lógica instrumental y gerencial (Casassus, 2003¹¹ y Cornejo y Redondo, 2007)¹², los profesores están siendo cada día más demandados y exigidos de cumplir con los estándares acordados en el Marco para la Buena Enseñanza¹³ y con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, medidos por sistemas nacionales e internacionales de evaluación de la calidad. Entonces estas exigencias les generan incertidumbre, problemas de identidad, sinsentidos y angustia (Julio, 2004) por lo que muchos afirman que no será posible que todos sus educandos aprendan, menos aún aquellos que viven en situación de extrema pobreza. Esta afirmación a su vez se sustenta en las bajas expectativas que se tiene de ellos y ellas debido a la creencia que por tener alta vulnerabilidad social tendrían también alta vulnerabilidad educativa, es decir, riesgo de fracasar en la escuela. Al respecto, el estudio sobre esta relación entre vulnerabilidad educativa y vulnerabilidad social, realizado durante el 2007 con educandos del programa Puente de la comuna de Valparaíso, concluyó que “No todos estos aprendices tienen una alta vulnerabilidad educativa, aunque si tienen una alta vulnerabilidad socioeconómica. Por el contrario, se observa en ellos y ellas una diversidad de situaciones escolares y niveles de vulnerabilidad educativa” (Julio, 2009).

Por lo expuesto, la tensión en la que se encuentra el sistema escolar se transforma en una barrera a la inclusión por lo que el problema se agrava en tanto se corre el riesgo de aumentar la exclusión. Ciertamente, los niños, niñas y jóvenes con “problemas” al tener “bajo rendimiento” bajan los resultados de las evaluaciones de calidad, por lo que es justificada su segregación, generando una tensión de inclusión/exclusión. En este

11 Casassus, Juan (2003) Escuela y la (des)-igualdad. Santiago de Chile: LOM.

12 Cornejo, Rodrigo y Redondo, Jesús (2007) Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. Ensayo Revista Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 2: 155-175, 2007. Universidad Austral de Chile.

13 Acuerdo suscrito en el año 2002 entre el Colegio de Profesores, Ministerio de Educación y Asociación Chilena de Municipalidades.

contexto de incertezas, una de las preguntas que se levanta con fuerza en el profesorado es: *cómo*. Ésta pregunta es planteada preferentemente por profesores en formación y profesores en servicio que se interesan por el aprendizaje de todos sus educandos. La pregunta por los *cómo* muchas veces dice relación con la búsqueda de algunas recetas, las que en la diversidad no existen. Sin embargo, no es menos cierto que apunta también a la pertinencia en los procesos pedagógicos y por ende, merece una respuesta porque “*una de las principales barreras para atender la diversidad del alumnado es la utilización de las mismas estrategias, actividades y materiales para todos los alumnos. La cuestión central, entonces, es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno*” (Comisión de Expertos 2004:67).

Para acompañar la búsqueda a las respuestas del *cómo* y para descomprimir la tensión de los profesores del sistema, es necesario que la Educación Especial renueve su compromiso con la educación para todos, desde el principio de inclusión. También es necesario que este enfoque se encarne en la política nacional de educación especial y renueve la identidad, la práctica y la formación profesional de los profesores de educación especial o diferencial. Desde esta condición se podría contribuir a visibilizar las peculiaridades de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar por motivos de una “diversidad injusta”, aquella que “surge por motivos de las diferencias socioeconómicas de nuestro mundo” (Alegre, 2000: 177). Esta diversidad ha de ser erradicada, a diferencia de otras que es necesario potenciar y cultivar. Ciertamente niños, niñas y jóvenes, no importa el número, denuncian con su sola presencia la desigualdad e inequidad social que existe en nuestro país. Por lo mismo, ellos y ellas exigen la valoración positiva de sus peculiaridades como punto de partida de un proceso educativo pertinente que le garantice el derecho a la educación que aún tienen conculcado. Ellos y ellas invocan un imperativo ético al sector educación y reclaman una tarea pendiente en la política de educación especial.

Bibliografía

- Abraham, Mirtha y Lavín, Sonia (2008). La deserción escolar: un desafío pedagógico y social. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Año 7, N° 6, Diciembre de 2008, pps. 147-168.
- Alegre de la Rosa, Olga María (2000). *Diversidad Humana y Educación*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Álvarez, Silvana y otras (2006). *La Función del profesor de Educación Diferencial en la evaluación de niños, niñas y adolescentes en vulnerabilidad social en instancias de educación no formal: Un estudio cualitativo*. Trabajo de Titulación para optar al título de profesor de Educación Diferencial y al grado de Licenciado en Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora Guía, Cristina Julio Maturana.
- Casassus, Juan (2003). *Escuela y la (des)-igualdad*. Santiago de Chile: LOM.
- Castillo, Dante (2003). Desertores de la educación Básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista latinoamericana de Innovaciones educativas*. Año XIV N°37 (páginas 69-90).
- Comisión de Expertos (2004). *Nueva perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Informe. Santiago de Chile: Mineduc.
- Cornejo, Rodrigo y Redondo, Jesús (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. Ensayo *Revista Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 2: 155-175, 2007. Universidad Austral de Chile.
- Devalle, Alicia y Vega Viviana (1999) *Una escuela en y para la Diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

- Fundación Paz Ciudadana (2001). *Estudio comparado sobre políticas y programas para la prevención de la deserción escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Julio, Cristina (2004). Informe del Proyecto DEI-PUCV N°188.734/2003 titulado *Período de 'marcha blanca': estudio de caso de una escuela de lenguaje que inicia un proceso de implementación gradual de los nuevos planes y programas para alumnos y alumnas con trastornos específicos del lenguaje* (Decreto n°1300/2002).
- _____ (2006). Informe Final de Asesoría Técnico Pedagógica a proyectos de reescolarización comunitaria del Centro Juvenil El Puerto y la Corporación Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), en el contexto del Convenio Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- _____ (2009). Diversidad Educativa en Educandos del Sistema de Protección Social "Chile Solidario" de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio En: *Estudios Pedagógicos XXXV*, N°1: 93-115.
- _____ (en prensa) Legítimos aprendices: Recuperando al sujeto en el proceso educativo.
- Ley N° 19.876 (2003). Art. Único D.O. 22.05.2003 Reforma Constitucional. Capítulo III De los derechos y deberes constitucionales. Artículo 19.- N°10 Derecho a la educación.
- Ley N° 20.248 (2008). sobre Subvención Preferencial Escolar. Fecha Promulgación: 25.01.2008. Fecha Publicación: 01.02.2008.
- Ley N° 19.873 (2003). sobre Subvención Educativa Pro-retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación. Fecha Promulgación: 16.05.2003. Fecha Publicación: 29.05.2003.
- Marchesi, Alvaro y Martín, Elena (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Chile: CEPAAUR.
- Melis, Fernanda y otros (2002). *Los Niños y adolescentes fuera del sistema escolar*. Principales resultados Encuesta de Caracterización Socioeconómica. Casen 2000. Ministerio de Planificación MIDEPLAN. Exposición en el Encuentro Nacional Liceo Para Todos.
- Mertz, Catalina y Uauy, Carolina (2002). *Estudio sobre políticas y programas para la prevención de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Ministerio de Educación (2005). Plan de Apoyo a iniciativas de reescolarización orientadas a la población con alta vulnerabilidad social. Programa Intersectorial de Reescolarización. Documento de trabajo Mesa Técnica.
- Ministerio de Educación (2005). Nuestro Compromiso con la Diversidad. Política Nacional de Educación Especial. Santiago: Serie Bicentenario.
- Ministerio de Planificación. Encuesta de Caracterización Socioeconómica. CASEN 2000, 2003 y 2006. Principales resultados de Infancia y Adolescencia y principales resultados del área de Educación.
- Prieto Parra, Marcia (1994). La profesión Docente, La formación de profesores y el problema del saber pedagógico. *Revista Perspectiva Educativa UCV*, N° 24, Diciembre, páginas 41-48.
- Raczynski, Dagmar y otros (2002). *Procesos de deserción en la enseñanza media. Factores expulsivos y protectores*. Chile: Asesorías para el Desarrollo e Instituto Nacional de la Juventud (INJUV).
- Richards, Cecilia (2009). proceso de Deserción Escolar ¿Por qué creo que me fui de la escuela? En: *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (UNESCO/ORELAC/OEI, 2009)
- Torres, Rosa María (2000). *Educación para Todos. La tarea pendiente*. Madrid-España: Editorial Popular.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial de Jomtien.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- UNESCO (2000) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión Original en Inglés escrita por: Tony Booth y Mel Ainscow. UNESCO- CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación Para Todos: Cumplimiento de nuestros compromisos colectivos*. Foro Mundial de Educación.
- UNESCO/OREALC (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.
- UNESCO/ORELAC/OEI (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*.