

Presentación

Eliseo Guajardo R.

La inclusión no sólo pone a prueba a la política pública de los servicios educativos, pone a prueba también la Profesionalización Docente. Como aquí se dice, el modelo del profesorado está ligado al modelo de escuela pública y de su currícula. Si vemos a los profesores como ciudadanos, tendríamos que decir que la inclusión no es un asunto sólo del Estado, sino también de los ciudadanos.

Los retos actuales imponen aprender más en el territorio de la Profesionalización Docente, pues es vasto y abarca desde la formación inicial hasta el ejercicio y desarrollo profesional de los docentes. La Educación Superior, en el tema de la formación inicial de profesores, está desarrollando experiencias demostrativas a través de investigaciones de primer orden, financiadas por agencias públicas y privadas que promueven la investigación científica nacional e internacional. Ya no se quiere seguir improvisando en educación, sobre todo en temas tan complejos como lo es la Inclusión, la discapacidad, los grupos indígenas, los migrantes y la lucha contra la pobreza extrema. La ganancia, además de las evidencias, radica en el desarrollo del pensamiento pedagógico de los docentes que, inspirados en los ya clásicos como John Dewey, Eduard Claparède, Alexander Sutherland Neill, L. S. Vigotsky o Pablo Freire, nos aportan un pensamiento profesional sólido.

En los tiempos tan complejos que hoy vivimos, la sociedad debe de tener un enfoque de Inclusión, donde el currículo de las escuelas permita que la realidad sea tomada en cuenta, lo cual demanda una sociedad de información y conocimiento.

Los trabajos aquí seleccionados dan cuenta de un conjunto de opciones y alternativas que se están llevando a la práctica en la Inclusión iberoamericana, en materia de la Profesionalización Docente, que sin duda pueden influir en iniciativas innovadoras de los profesores y en las Políticas Públicas de los Estados. Son trabajos críticos que ofrecen propuestas transformadoras; muchas de ellas, desde la denominada investigación-acción coincidiendo en que el trabajo docente es colaborativo desde diferentes ópticas complementarias y sobre todo profesionalizantes.

Abre la reflexión *“La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile”* de Lidón Molinet y Cecilia Loren, que reportan un trabajo de formación *in situ* en el aula y en la escuela con un procedimiento muy bien delimitado de escuelas anfitrionas y profesores visitantes en breves y significativas pasantías. Donde, un selecto grupo de profesionales de la escuela anfitriona realiza una visita posterior para verificar la aplicación de lo que llamaríamos una transferencia tecnológica de inclusión. También, nos hablan del diseño colectivo de *Clase* que es observado por el equipo participante para luego hacer una sesión de reflexión crítica que mejora el diseño y la realización en el aula, en un espacio de discusión dentro de la misma escuela. Nos presentan una organización compleja de actuación profesional, que llega hasta la Red virtual de expertos que permite suponer un cambio en la cultura de la Inclusión desde

la Universidad que hace Formación Inicial, investiga, acompaña y asesora a los profesionales en ejercicio. Se trata de una evidencia muy potente que dista mucho de la imagen del profesor solitario, que sigue un patrón rígido y excluyente, disfrazado de excelencia académica. Nos muestra que el trabajo colaborativo, además de una interacción presencial y virtual, llega hasta la búsqueda de consensos en la construcción de proyectos y reglamentos de centro escolares.

En seguida tenemos el artículo de Héctor Jacobo García, Roxana Loubet y Margarita Armenta “*La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja*”, investigación apoyada por el CONACyT de México. Se trata de vivencias de los profesores en las escuelas de las regiones receptoras de migrantes al interior del país, con los profesores de las regiones expulsoras, en este caso, Sinaloa y Oaxaca, dos regiones muy diferentes en cultura y recursos económicos, respectivamente. La planta de profesores que atiende a niños migrantes es muy heterogénea y dispareja. Hay, desde los egresados de las Normales en Educación Superior, de las Universidades Autónomas y los Instructores Comunitarios que tienen Nivel Medio y Bachillerato que comprende el Nivel Medio Superior. No hay en México, como tampoco en muchos otros países, formación de profesores de niños migrantes. Jacobo y colaboradores implantan una estrategia deliberada de formación para estas poblaciones, que son de campesinos pobres e indígenas de condiciones muy precarias, y como dicen dichos investigadores, el sistema educativo oficial los “invisibiliza”, violentando los derechos más elementales de salud y educación. La estrategia principal es una inmersión cultural de los profesores para que logren vivenciar de forma cognitiva y emocional el origen de sus alumnos y comprender el reto de una inclusión curricular para poblaciones que carecen de los derechos más fundamentales. El abordaje es a través de Comunidades de Práctica, cuya reflexión se hace con el acompañamiento de un pensamiento pedagógico que pueda conducirlos a un potente pensamiento profesional, implantando para los alumnos, estrategias de comunidades de aprendizaje.

Luego el trabajo de Auxiliadora Sales Ciges titulado “*La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social*” y que se desarrolla en dos comunidades educativas de Valencia, toma los principios del grupo MEICRI: *Millora Educativa i Ciudanía Crítica*, asumiendo que la cultura es inacabada y es una negociación constante de significados, mientras que la escuela es el territorio de confrontación y consenso y requiere de un diálogo intercultural para avanzar en la inclusión. Conceptos como la asimilación conceptual de la *igualdad* y *uniformidad*, así como el de *diferencia* y *desigualdad* son confusos, lo que ha conducido a tratar igual a los diferentes y a confundir la diversidad con la desigualdad. Por el contrario, es importante ver las diferencias y afirmarlas como un derecho. Se parte del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow para transformarlo según la singularidad de cada escuela a través del diálogo como ciudadanía intercultural. A través de comisiones mixtas donde participan todos los actores de la escuela, los profesores, estudiantes y padres logran consensos para priorizar los cambios que deben impulsar para la inclusión. No parten de las dificultades de los estudiantes o de la escuela, sino de las capacidades que toda la comunidad es capaz de aportar para su propia transformación. De esta manera, el profesorado -en tanto ciudadano- puede lograr construir su propia competencia educativo-didáctica, al materializar sus competencias éticas y sociopolíticas en una estrategia de investigación-acción.

Otra experiencia en México, es la que nos aporta Lois Meyer de la Universidad de Nuevo México, Estados Unidos, en *“Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la comunalidad”*. Se trata de la documentación de una práctica profesional de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, la CMPIO derivada de la crisis formativa que experimentaron los maestros en los años 70s dado que el eje de la educación indígena era la *castellanización*. Recordemos que prácticamente estaba prohibido hablar en lengua originaria en la escuela, incluso, era vergonzoso expresarse en lengua indígena para los propios indígenas. El Movimiento Zapatista en Chiapas influyó decisivamente en la reivindicación de las culturas indígenas, en la necesidad de una educación bilingüe e intercultural que valorara la lengua originaria y su enseñanza en la escuela. Se conceptualizó sobre la base de las culturas originarias precolombinas cuya base está en *lo comunal*. *Lo comunal* es todo lo que tiene que ver con los derechos colectivos de las comunidades indígenas. El artículo de Meyer hace referencia a la formación de profesores para estas comunidades y es apoyada por Fundaciones internacionales que realizan un acompañamiento *in situ*. Dicha formación está dirigida a profesores de nuevo ingreso y que deben estar insertos en la escuela para poder lograr los resultados esperados por el Estado y por las propias comunidades. Se trata de un Plan Piloto que respeta los acuerdos de la Declaración del II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca de 2007, y que se le ha denominado “Formación Profesional para Maestros Comunales Bilingües e Interculturales”. La documentación de este trabajo, nos dice Lois Meyer, es la de los cambios en la forma de concebir su trabajo docente a base de investigaciones, precisamente, comunales.

Otra crisis en la formación docente es la que personalmente presento en *“La desprofesionalización docente en Educación Especial”*, donde se plantea que en México los profesores fueron formados en un modelo que segregaba a los alumnos con discapacidad; que con el cambio de política pública hacia la integración y la inclusión escolar, experimentaron una subjetividad desprofesionalizante. La evaluación externa de la política pública desde dos ángulos de interés, uno desde la operación de los servicios a la población y, la otra, desde la Formación Inicial de profesores, pero evaluando la profesionalización de los docentes en ejercicio, arrojan resultados de análisis muy interesantes y hasta dispares sobre los mismos hechos. La política pública recomendada por los organismos internacionales a los Estados miembros, visualiza la transformación hacia un cambio de paradigma múltiple, más diverso y plural que no se restringe a la inclusión de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares.

Por su parte, la Unión Europea se apresta a una unificación de sus sistemas de Educación Superior y ha avanzado de acuerdo al Informe Tunning en un sistema de créditos europeos, adoptando un modelo de formación basado en competencias, que puede resultar seductor en un amplio marco de inclusión de la diversidad, desde el cual podríamos enfocar la inclusión de las mujeres, de los grupos originarios, de las personas con discapacidad, de los migrantes y la misma pobreza extrema. En este sentido, Jaume Martínez Bonafé en su artículo *“La formación del profesorado y el discurso de las competencias”* hace un análisis profundo, desde un pensamiento pedagógico crítico, y también una severa advertencia sobre el modelo de competencias y a lo que remite el significado de su lenguaje. Cuestión por lo cual nos pareció relevante incluir estas reflexiones fundamentales a una teorización acerca de la Inclusión. Martínez Bonafé apela al pensamiento pedagógico freiriano en lo que comprende la cuestión de las competencias, y se pregunta ¿Hay

que ir hacia una formación para la sumisión o hacia una formación para la autonomía? Por último, nos dice Martínez Bonafé, el ideal formativo sitúa el plano de las competencias en el plano de las equivalencias con sus virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas.

Cierra la sección monográfica de esta edición, el trabajo de Julio Rogero “*Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente*”, que hace un recuento del Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) desde sus orígenes hasta nuestros días. Si se quiere comprender qué es una Docencia Ciudadana, y no sólo la que hemos reivindicado desde la política pública de las Declaraciones y las Convenciones Internacionales, el MRP es un buen ejemplo. Se reconoce en la resistencia al modelo franquista de educación -y, por qué no, como el que se dio en la resistencia francesa ante la ocupación nazi-, también se le reconoce como heredero de la Escuela Nueva y en otros movimientos que le son afines al margen y con autonomía de los gobiernos o de las administraciones educativas, de los sindicatos y de los partidos. La ciudadanía de los docentes reivindica la escuela pública, gratuita y obligatoria, de calidad para todos. Por eso, incluye a la diversidad como parte del derecho a la diferencia, no partiendo de la cultura de la queja, sino de la autoexigencia como una responsabilidad ineludible, reconociendo además que parte de la crisis de identidad del profesorado se identifica con *el malestar docente*. Los directivos no deben representar a la administración, sino al proyecto de centro. Los servicios de apoyo a la docencia debieran ser rotativos con la docencia directa y la formación permanente del profesorado debe ser el eje rector del Proyecto de Centro. De otro modo, no será posible un profesorado preparado para los profundos cambios civilizatorios, ni para las crisis por las que pasa la escuela, como son la violencia y la desmotivación del alumnado. El profesorado –en países como México se le llama magisterio- es una profesión de Estado. La ciudadanía docente parecería su contraparte conceptual, ¿cómo podemos imaginar una profesión ciudadana de los docentes? En este artículo, Julio Rogero abunda al respecto, aportando una perspectiva desde los Derechos Humanos, frente a los abusos de la autoridad del Estado. Pero no debemos adelantarnos, pues ese, el Derecho a la Educación, será el tema del próximo número de la Revista, que prepara Rosa Blanco para septiembre de 2010.

Tres artículos de temática libre completan este número. En el primero de ellos, “*Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social*”, Javier Murillo, Gabriela Krichesky, Adriana Castro y Reyes Hernández, abordan una temática de gran relevancia para la transformación de la educación y poco estudiada hasta ahora. A partir de los aportes de la investigación, los autores analizan las características principales de las escuelas inclusivas eficaces como condición para la justicia social, así como distintos modelos, rasgos y prácticas de liderazgo escolar que la favorecen y concluyen que el estilo democrático y participativo es el que más caracteriza y necesitan las comunidades educativas inclusivas.

En el segundo artículo de esta sección, “*Flexibilización curricular para atender la diversidad*”, Cynthia Duk y Cecilia Loren, nos presentan una síntesis de los resultados de un estudio realizado por la Universidad Central de Chile en colaboración con el Ministerio de Educación, del que derivó una propuesta de criterios y orientaciones de flexibilización curricular para dar respuesta a la diversidad del alumnado en general, con particular atención en aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Como se leerá, la propuesta tiene como eje central la toma de decisiones

compartidas por la comunidad educativa, y compromete decisiones desde la organización del establecimiento, hasta la planificación, implementación y evaluación del proceso educativo.

Finalmente, en el tercer y último trabajo, titulado “*Estudio de la población Sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales*”, Valeria Herrera presenta un interesante análisis de cómo ha evolucionado la educación de las personas sordas en Chile, desde los ámbitos educativo, lingüístico y social, así como los desafíos pendientes para su verdadera inclusión.