

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Marzo 2010 / Volumen 4 / Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Eliseo Guajardo Ramos

Comité Editorial:

Cecilia Loren

Arturo Pinto

Ofelia Reveco

Rafael Sarmiento

Mauricio Zepeda

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba

Versión impresa: Cecilia Loren G.

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)

Rosa Blanco (OREALC/UNESCO)

Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)

Soledad Cisternas (U. Diego Portales, Chile)

Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)

Windyz Ferreira (U. Federal de Paraíba, Brasil)

Paulina Godoy L. (MINEDUC, Chile)

Eliseo Guajardo (Secretaría Educación, Estado de Guerrero, México)

Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)

Álvaro Marchesi (OEI España)

Víctor Molina (U. de Chile)

Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)

Mariano Narodowski (Ministerio de Educación ciudad de Buenos Aires)

Selma Simonstein (U. Central de Chile)

Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Diagramación:

David Cabrera Corrales

Impresión:

Gráfica Kolbe, Fono: 773 31 58

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.

- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de noviembre, siendo las fechas de lanzamiento el 30 de Septiembre y 30 de Marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

- Escuelas Inclusivas para la Justicia Social** 9
F. Javier Murillo y Cynthia Duk

SECCIÓN TEMÁTICA: PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

- Presentación** 17
Eliseo Guajardo R.

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

- La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile** 25
Lidón Molinet M, Cecilia Loren G.
- La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja** 45
Héctor Jacobo García, Roxana Loubet, Margarita Armenta
- La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social** 65
Auxiliadora Sales Ciges
- Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”** 83
Lois M. Meyer
- La desprofesionalización docente en Educación Especial** 105
Eliseo Guajardo Ramos
- La formación del profesorado y el discurso de las competencias** 127
Jaume Martínez Bonafé
- Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización Docente** 141
Julio Rogero A.

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación 169

F. Javier Murillo T., Gabriela Krichesky, Adriana M. Castro Z., Reyes Hernández C.

Flexibilización curricular para atender la diversidad 187

Cynthia Duk H., Cecilia Loren G.

Estudio de la población Sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales 211

Valeria Herrera Fernández

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO 227

NORMAS DE PUBLICACIÓN 235

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



EDITORIAL

Escuelas Inclusivas para la Justicia Social

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

Si es cierta la aseveración de que la escuela es una institución inequitativa e injusta que contribuye a perpetuar una sociedad inequitativa e injusta, no lo es menos aquella que afirma que la escuela es uno de los más eficaces medios para luchar contra la desigualdad y la exclusión social. Efectivamente, la escuela no sólo excluye y discrimina a muchos estudiantes por cuestiones de capacidad, edad, raza, clase social, género u orientación sexual, sino que, con su potestad para otorgar títulos, es un instrumento para justificar una sociedad inequitativa basada en la meritocracia. De esta forma, las escuelas, más que reproducir las desigualdades, justifican y refuerzan las mismas. Sin embargo, como defendemos, la escuela también es uno de los más potentes agentes para la justicia social: convertir a la escuela en una institución socialmente justa contribuye a luchar contra las injusticias. La cuestión clave es el cómo.

Como elementos que fundamentan y orientan la actuación, nos resultan especialmente atractivas las ideas de John Rawls (1971, 2002) aplicadas a la educación y a la escuela. En especial sus dos principios básicos: el principio de igualdad de oportunidades y el llamado principio de diferenciación.

Según el principio de igualdad de oportunidades toda persona debe tener las mismas posibilidades de acceder a la educación, de recibir una educación de calidad, de permanecer en el sistema educativo y de alcanzar resultados escolares y títulos. Para que este principio se cumpla es preciso desarrollar un elemento clave. En palabras de Rawls (1979:123):

“con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dotes naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad.»

El principio de diferenciación, por su parte, plantea que las desigualdades sólo se justifican si benefician a los más desaventajados, de lo contrario no son permisibles. De esta forma, un sistema educativo -o una escuela o un aula- será más equitativo que otro si las desigualdades existentes benefician a los más desfavorecidos; es decir, si buscan la equiparación de oportunidades mediante la discriminación positiva.

Los fundamentos de la escuela inclusiva suponen la concreción y aplicación de estos principios al centro educativo llevados a su máximo desarrollo. Efectivamente, la escuela inclusiva defiende que la justicia social puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades -que es la base del planteamiento de Rawls-, sino también a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos educativos y en las prácticas institucionales. En tal sentido, el objetivo de la inclusión es garantizar que todos los estudiantes puedan participar activamente en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar, asegurando que todos consigan su máximo desarrollo integral. Estas ideas nos llevan a señalar algunas de las características inherentes a una escuela inclusiva que trabaje por la justicia social.

En primer lugar, una escuela para la justicia social debe ser inclusiva en sentido global. Es decir, por una parte, el principio de inclusión debe impregnar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la organización y, fundamentalmente, la cultura escolar. Y, por otro, la inclusión debe impactar al conjunto de la comunidad escolar: estudiantes, docentes, familias y personal administrativo. De poco sirve una política de inclusión enfocada a los estudiantes, si luego los propios docentes son discriminados por no ajustarse a principios mayoritarios. La inclusión ha de ser concebida como una política transversal orientada a la construcción de comunidades educativas que acojan a todos, valoren la diversidad y se preocupen por el bienestar y desarrollo de todos sus integrantes.

Por otro lado, una escuela inclusiva debe ser una escuela democrática. La democracia es la forma de organización escolar que fomenta efectivamente la participación de toda la comunidad, y donde las personas y los grupos que la conforman son reconocidos y respetados en sus derechos. De nada sirve defender principios de igualdad si la organización del centro adquiere formas autoritarias o jerárquicas. En ese sentido, una concepción de liderazgo escolar distribuido es la más adecuada para conseguir una escuela que potencie y desarrolle la justicia social.

Una escuela inclusiva debe ser también eficaz. Parece claro que si una escuela no consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, obteniendo de cada uno el máximo de sus potencialidades, no estamos frente a una escuela para la justicia social. En este sentido, no sólo debemos exigir a la escuela que no seleccione, discrimine o excluya, ni siquiera que sólo posibilite la participación de todos en los procesos y actividades escolares, también hay que exigir que todos los estudiantes aprendan, se desarrollen integralmente como personas y ciudadanos. La complejidad de la inclusión radica en la relación dinámica e interdependiente entre los tres elementos que la definen: la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Por último, una escuela inclusiva para la justicia social no puede sino ser una escuela crítica, auto-reflexiva, que esté constantemente aprendiendo y mejorando en la búsqueda de respuestas de mayor calidad a las diferentes condiciones y necesidades de sus estudiantes. La resignación, el conformismo, la autocomplacencia, la inacción... son incompatibles con los principios de inclusión. Una escuela que no lucha cada día por mejorar, ni es inclusiva ni lo será jamás.

Las escuelas inclusivas requieren de profesionales sensibles a las diferencias y preparados para afrontar el desafío que supone trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos heterogéneos. De allí que esta quinta edición de nuestra revista la hemos dedicado a la temática de Profesionalización Docente, coordinada como editor invitado por Eliseo Guajardo, Secretario de Educación Media Superior del Estado de Guerrero, México. La sección monográfica aporta una variada selección de artículos que en las siguientes páginas el maestro Guajardo presenta a los lectores.

Quizá llegar a ser una escuela realmente inclusiva es una utopía, pero es una utopía necesaria si queremos contribuir a conseguir una sociedad justa, equitativa e inclusiva.

Sección temática: Profesionalización Docente

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



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.

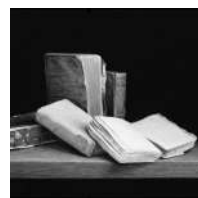
En el segundo artículo de esta sección, “*Flexibilización curricular para atender la diversidad*”, Cynthia Duk y Cecilia Loren, nos presentan una síntesis de los resultados de un estudio realizado por la Universidad Central de Chile en colaboración con el Ministerio de Educación, del que derivó una propuesta 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.

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile

Continuing Education as key process in teacher professional development: good practices in Chile

Lidón Moliner M, U. Jaume I, Castellón
Cecilia Loren G, U. Central de Chile

Resumen

En este artículo indagamos en algunas acciones concretas de formación del profesorado en servicio que se están llevando a cabo desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. A través de la descripción de estas iniciativas pretendemos mostrar algunos de los aspectos más destacados de estas acciones las que están centradas, por una parte, en el análisis y la reflexión y el aprendizaje entre pares, y por otra, en la Educación Inclusiva y en el desarrollo de competencias para educar en la diversidad.

Palabras clave: Formación continua, Profesionalización, Aprendizaje entre pares, Educación Inclusiva

Abstract

In this article we investigate some specific actions in-service teacher training being carried out from the Training Center, Experimentation and Research (CPEIP) and from the Faculty of Education at the Universidad Central de Chile. Through the description of these initiatives aim to show some of the highlights of these actions that are focused on the one hand, the analysis and reflection and peer learning, and on the other, and Inclusive Education skills development for training in diversity.

Keywords: Continuing Education, Professionalization, Peer Learning, Inclusive Education

Introducción

La reestructuración del aula común, la concienciación y defensa de las familias sobre el derecho de sus hijos a una Educación Inclusiva, la optimización de los servicios/recursos materiales y humanos, la participación del alumnado en el centro, la redefinición del currículum, la formación del profesorado...etc., son algunos de los aspectos básicos a trabajar si queremos construir escuelas y aulas más inclusivas (Stainback y Stainback, 1992, Giné, 1998; Parrilla, 2001). Este último factor, la formación y transformación de los profesionales del ámbito educacional, tiene un valor añadido y se torna clave en la consecución de la profesionalización docente y en el logro de establecimientos con altos niveles de calidad.

En la actualidad, nos encontramos ante el nacimiento y la consolidación de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Esta nueva realidad, que está penetrando de forma progresiva en nuestras aulas, demanda nuevos desafíos en el profesorado. A este contexto debemos sumarle la gran heterogeneidad y diversidad del alumnado, reto a los que los docentes han de dar respuesta y afrontar de una forma adecuada. En este marco, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo (Yadarola, 2007). Esta formación debe reconocer claramente el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación-acción como mecanismos de conocimiento de la propia práctica.

Nuestro foco de discusión es la formación continua del profesorado en servicio, la cual se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomando a esa misma práctica como eje formativo estructurante, puesto que se presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general (Duhalde y Cardelli, 2001). Son muchas las definiciones que encontramos en la literatura sobre formación, y concretamente sobre formación continua, la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (de Lella, 1999); como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica (Gorodokin, 2005). Desde el Estatuto de Profesionales de la Educación chileno, se señala como objetivo prioritario de la formación en servicio, contribuir a la mejora del desempeño profesional mediante la actualización de conocimientos relacionados con la formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

Revisando los estilos formativos a lo largo de la historia, vemos como se ha pasado de modelos práctico-artesanales, donde se trataba de generar buenos reproductores de tendencias socialmente consagradas, a modelos academicistas, pasando por modelos tecnicistas eficientistas, hasta llegar

a modelos hermenéutico reflexivos (Davini, 1995). Este último orientado bajo el supuesto de que se requiere formar a docentes comprometidos y capaces de (de Lella, 1999):

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto institucional, comunitaria y social.
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre los cuales resultan muy valiosos los etnográficos tales como, cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

Este enfoque, aún no consolidado en las políticas formativas de muchos países europeos y latinoamericanos, supone una capacitación en el tiempo, que permita un proceso de acompañamiento del profesorado en un proceso de reflexión y análisis sobre su quehacer diario, buscando nuevas formas de actuación en la sala de clase, vinculándose con las necesidades reales del propio escenario de ejercicio profesional. Además, es necesario involucrar a los docentes en las políticas y los programas de formación, partiendo del potencial de conocimientos y experiencias que tienen los profesores en los centros desarrollando proyectos de transformación educativa y social (Imbernón, 2002).

Por tanto, si se pretende promover el desarrollo de la profesionalización docente con el fin de mejorar el desempeño y el consecuente impacto en la calidad de los aprendizajes, uno de los caminos a seguir (no el único) es la implantación de políticas formativas que permitan compartir el aprendizaje de los/as compañeros/as. El aprendizaje entre pares o iguales es una propuesta de capacitación en la que, como veremos en las acciones que se exponen más adelante, o bien un experto tendría la función de servir de modelo ayudando a los otros y alentando su reflexión sobre experiencias de buenas prácticas, o bien donde un grupo de profesores comparte sus vivencias a través del intercambio de las mismas en un trabajo colectivo de resolución de problemas sobre estas prácticas. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como una agente dinámico que parte de su propia práctica para enriquecerla con el intercambio.

Si queremos a docentes comprometidos con la inclusión educativa, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad preparándoles para enseñar en diferentes contextos y realidades adquiriendo unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales (Blanco, 2005). Este panorama debe repensar nuevamente el rol del profesorado desligándose de su papel

de ejecutor mecánico para dar paso a un nuevo profesor más activo capaz de tomar decisiones, transformador, innovador y más creativo.

En este artículo se describen algunas iniciativas¹ que recogen estas modalidades, que escapan de los modelos transmisivos, y que requieren de una reflexión, análisis y debate sobre las dinámicas de las aulas y los establecimientos, y que permiten repensar sobre el concepto de atención a la diversidad y las herramientas necesarias para una educación más inclusiva.

Experiencia chilena: El CPEIP

En Chile, tradicionalmente, la formación del profesorado se ha desarrollado a través de un modelo de capacitación y perfeccionamiento caracterizado por la transmisión frontal de contenidos y de destrezas didácticas, realizado por agentes externos a la institución y, en varios casos, distantes a la cotidianidad de la enseñanza (Campos et al, 2008). Esta formación, aún vigente en el sistema educativo chileno, no responde a una tendencia desarrollada en el tiempo ni a un aprendizaje que propicie la reflexión y la autonomía, generando en cambio cierta dependencia con el instructor.

A pesar de esta situación, encontramos diversas acciones que dan un giro y se erigen como iniciativas con un componente más colaborativo y reflexivo, que son impulsadas desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

En el año 1965, con objeto de centralizar los diferentes organismos de formación que se concentraban en Chile, se creó el CPEIP. De este modo, se pretendía contribuir a fortalecer la renovación de las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje entre los profesionales de la educación.

Este organismo, perteneciente al Ministerio de Educación, tiene entre sus funciones las de promover, orientar, regular y ejecutar acciones de desarrollo profesional docente favoreciendo el aprendizaje de calidad para todo el alumnado. Además de esta función genérica, se formulan una serie de objetivos específicos que matizan y permiten vislumbrar algunas de sus características más destacadas, a saber:

- Fomentar que el profesorado reflexione de forma crítica sobre sus propias prácticas, motivándole a que participe activamente en procesos de evaluación y autoevaluación.

1 Este artículo se ha realizado a partir de una estancia de investigación predoctoral becada por el Plan de Promoción de la Investigación Fundació Caixa- Castelló Bancaixa 2009, durante los meses de junio y julio en la Universidad Central de Santiago de Chile. Quiero expresar mi agradecimiento a Cynthia Duk, Cecilia Loren (Universidad Central de Santiago) y Carlos Álvarez (CPEIP).

- Incentivar el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares conjuntamente con el intercambio de experiencias educativas.
- Impulsar la investigación educativa entre el profesorado.
- Entender la escuela como un espacio de convivencia social.

Para alcanzar estas finalidades se proponen alternativas variadas de perfeccionamiento para los/as maestros/as en servicio y directivos, destinadas a alcanzar la equidad en la educación. El centro es un “híbrido” entre un área que atiende más a la especialización, y abarca los postítulos que están confiados básicamente a las universidades; y otra, orientada al aprendizaje entre pares y con la potenciación en la construcción de conocimiento pedagógico entre el profesorado.

Estos objetivos se han materializado en una serie de acciones de formación dirigidas al profesorado en servicio. A continuación, desarrollaremos aquellas iniciativas que, por sus características, consideramos responden a propuestas formativas reflexivas centradas en el conocimiento y aporte entre pares:

- *Las Pasantías Nacionales: Viviendo y compartiendo experiencias en el “campo de batalla”.*

Esta acción comienza a desarrollarse en el curso 2001 con el objetivo de aprovechar el saber, las prácticas y vivencias de los docentes. Es una estrategia innovadora de perfeccionamiento docente que abre espacios para analizar la realidad particular, evaluarla y tomar decisiones sobre como mejorarla. Se trata de provocar que las escuelas y los liceos que han desarrollado y puesto en marcha experiencias e innovaciones pedagógicas escolares, tanto de forma individual como en equipos de trabajo o a nivel institucional, puedan compartirlas con compañeros de otros centros, fomentando y alentando intercambios pedagógicos voluntarios de experiencias. Su diseño consiste en ese intercambio “in situ” permitiendo establecer encuentros entre profesionales de la educación y diálogos técnicos-pedagógicos sustentados en el diálogo experiencial que favorece la transformación de las prácticas docentes (Mineduc, 2003).

En las Pasantías Nacionales participan profesionales de diferentes lugares del país que desean dar a conocer su propia experiencia, o bien aprender de las experiencias de los otros. Por tanto, encontramos dos tipos de participantes, los anfitriones, que son los centros que postulan al programa presentando su práctica y poniéndola al alcance de otros establecimientos, y los pasantes, que están interesados en conocer en el propio terreno las experiencias de los centros anfitriones.

El desarrollo de esta acción se concreta en dos etapas: en primer lugar, el CPEIP extiende una invitación abierta a todos los establecimientos del país para que postulen a realizar estancias pasantes, es decir, los “anfitriones” son los que aportarán una experiencia educativa significativa. Por ejemplo, una escuela considera que tiene una buena práctica en un área determinada, postula con esa experiencia, la pone en marcha en el centro, pasa por un comité de expertos y estos seleccionan aquellas más adecuadas. Una vez se han seleccionado las mejores prácticas, estas

se recogen en una publicación denominada “Catastro de Establecimientos Educativos con Experiencias Significativas” y se ofertan al resto de los colegios y liceos.

Los establecimientos educativos postulan, y deben justificar su interés en la experiencia elegida, con los objetivos, con los problemas que han encontrado y con todas aquellas actividades que han llevado a cabo pero que no han funcionado. En el momento en que se obtiene este recurso, los centros pasantes, representados por tres docentes (en el caso de ser experiencias de gestión escolar serán dos docentes directivos y uno de aula, y en el caso de experiencias pedagógicas serán dos docentes de aula y un directivo), permanecen de 3 a 4 días en el colegio, observan la experiencia, recogen la información necesaria; vuelven a su centro, reconstruyen el proyecto, lo desarrollan y se pasa a la siguiente fase.

En la segunda etapa, que se realiza aproximadamente un mes después de la propia pasantía, son los docentes de los establecimientos anfitriones los que visitan durante 5 días a los centros pasantes y monitorean cómo están desarrollando el proyecto y hacen de críticos externos con la posibilidad de que aporten, maticen y resuelvan todas aquellas cuestiones que no se hayan resuelto o planteen los problemas surgidos en la implementación de la misma. Finalmente, el programa de Pasantías Nacionales y el Departamento Provincial de Educación realizan un seguimiento del proceso de la experiencia en alguno de los establecimientos pasantes.

Los requisitos y el proceso de postulación son los siguientes: la “solicitud” se debe realizar a nivel institucional y cada uno de los establecimientos, de dependencia municipal, particular subvencionada o de Corporaciones, serán representados por tres docentes; además, debe ser respaldada por el sostenedor del centro, el cual se compromete a permitir a la plantilla a participar en las diferentes actividades de la pasantía, reemplazar a los docentes de aula para que el alumnado continúe con sus clases y generar las condiciones necesarias para que se desarrolle el intercambio en las mejores condiciones posibles. Con este último requisito también se pretende que se desarrolle la corresponsabilidad entre los/as compañeros/as del centro, y que esto permita crear dinámicas y una cultura de trabajo más cooperativa y colaborativa. Desde el Ministerio de Educación se otorga, tanto al centro anfitrión y al pasante, el material didáctico vinculado a la experiencia educativa.

Esta iniciativa de aprendizaje entre pares valora de una forma muy significativa los saberes y los conocimientos que provienen desde el propio profesorado, siendo la evaluación final de la experiencia por ambas partes muy positiva.

- *Los Talleres Comunes: Espacio dialógico y de reflexión*

Siguiendo la misma línea que las Pasantías Nacionales, esta propuesta tiene como estrategia de trabajo el aprendizaje entre pares, propiciando la reflexión crítica y constructiva entre profesionales. Su objetivo es fomentar e institucionalizar en las comunas un sistema de formación continua entre iguales con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado a partir de las necesidades compartidas. El punto de partida es la valoración del conocimiento que se genera en la práctica cotidiana. Esta iniciativa tiene un carácter disciplinario puesto que se trabajan las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencia y sociedad.

La dinámica de los talleres es la siguiente. En primer lugar se prepara a un/a profesor/a guía que es elegido por las comunas y que debe cumplir con una serie de requisitos previamente: tener experiencia, trabajar en el nivel y en los subsectores que se le requiere, ser un/a profesor/a destacado/a en el sector de aprendizaje, tener acceso a Internet, correo electrónico, comprometerse a ser un usuario activo en las tareas de monitoreo y haber obtenido un nivel destacado o competente en evaluación docente. Aquí hemos enumerado los requisitos imprescindibles, pero también es deseable que se cumpla con algunos de estos aspectos: haber obtenido Acreditación de Excelencia Pedagógica, pertenecer a la Red de Maestros de Maestros y haber participado en pasantías en el extranjero, microcentros rurales...etc. Además, también es necesario contar con el tiempo que les será requerido para participar en las jornadas anuales de formación.

Los guías se forman a lo largo de tres semanas, en el propio CPEIP, perfeccionándose y focalizando la atención en los contenidos y didáctica de su subsector y en estrategias para poder desarrollar los talleres utilizando el aprendizaje entre pares, dejando bien claro que su papel es el de coordinador, dinamizador y animador de los grupos. No se trata de reproducir clases, ni de adoptar un papel de experto formador y transmisor de conocimientos únicamente, instando a la reflexión de las experiencias pedagógicas que se narran en la comunidad.

Seguidamente y una vez formados los guías, todas las comunas que muestran interés en participar, organizan grupos de profesores/as voluntarios/as (alrededor de 20) pertenecientes a escuelas municipales y particular subvencionadas, que se reunirán semanalmente con el guía con objeto de estudiar y analizar los contenidos de algún sector de aprendizaje desde dos vertientes, una disciplinar y didáctica y desde una visión de la práctica más pedagógica. Las funciones del profesor guía en la dinámica de estos encuentros son las de conducir las discusiones y reflexiones que surjan.

A través de esta experiencia se han ido generando y recreando espacios de discusión técnico profesional en las escuelas - que se habían diluido e incluso desaparecido al interior de los establecimientos -, lo cual ha permitido que el profesorado disponga de un espacio propio influyendo positivamente en su creatividad y en su capacidad para emprender acciones innovadoras.

- *Red de Maestros de Maestros: compartiendo y facilitando el saber*

Esta experiencia forma parte de la modalidad de aprendizaje entre pares, pero tiene un valor añadido ya que a través de ella se generan redes que trascienden las propias unidades territoriales extendiéndose por todo el país. Su propósito es fortalecer la profesión docente mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de docentes en el aula propiciando la elaboración de propuestas para trabajar con otros docentes de su territorio inmediato.

La Red de Maestros es producto de la evaluación docente. El profesorado se evalúa, después postula a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), hace una prueba disciplinaria, y según sus resultados postula a la red. Por tanto, para formar parte de esta “comunidad” se deben cumplir una serie de requisitos: en primer lugar, estar acreditado para poder percibir la citada AEP, demostrar el dominio en los contenidos en la didáctica y el subsector de aprendizaje y ejercer como docente de aula en centros pertenecientes al sector municipal o particular subvencionado. Ser maestro de maestro va a implicar observar el ejercicio profesional de uno mismo y de los compañeros, organizar e implementar diferentes actividades de reflexión y ser un guía u orientador del profesorado en las diferentes innovaciones educativas que planteen.

Una vez que ya forman parte de la red, los maestros participan en un proceso donde se les apoya en el manejo de herramientas básicas para que se integren de forma activa en la red, donde se atienden, además, temas relativos a la formación profesional. A la hora de participar en la red, existen dos modalidades básicas, una directa en la que existe un trabajo cara a cara con los maestros y se realizan reuniones acompañándolos en el aula, en talleres o en tutorías, y otra indirecta, en la que se lleva a cabo la producción, creación y difusión de diferentes materiales (en esta caso no es necesario que se trabaje directamente con los pares).

Existen un total de 900 docentes de todo el país pertenecientes a esta red, son profesores de excelencia, con lo cual tienen la posibilidad de desarrollar proyectos a nivel de aula o de escuela, denominados *proyectos de participación activa* que pueden ser proyectos individuales / personales o institucionales. Los primeros son elaborados y diseñados por los miembros de la red y los segundos se refieren a la ejecución de acciones diseñadas previamente por el Ministerio de Educación.

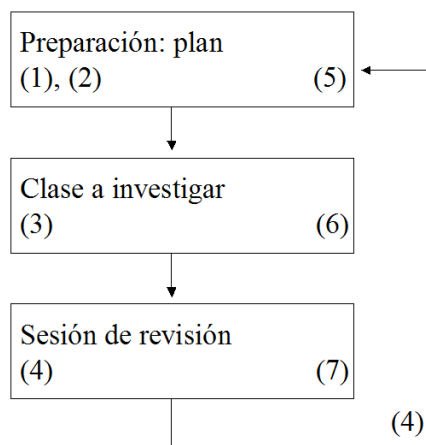
Su propósito es fortalecer la profesión docente mediante la generación de diferentes propuestas con objeto de trabajar con otros profesores en torno a diferentes temáticas relacionadas con el desarrollo profesional. A partir de esta iniciativa se pretende que se beneficien tanto los profesores más expertos como aquellos que reciben la formación desarrollando en ambos habilidades y competencias como la contextualización del proceso educativo.

Su labor es de gran relevancia en el proceso de formación permanente de los docentes chilenos ya que se trata de mejorar las prácticas docentes en los sectores de aprendizaje, según las diferentes especialidades, apoyando al docente inicial y elaborando anualmente nuevos proyectos de innovación educativa. Con esto se posibilita la creación de espacios y de encuentros que invitan a la reflexión y a la crítica utilizando las situaciones problemáticas que se dan en las aulas, como un reto y como una oportunidad de aprendizaje.

- *El Estudio de Clases: Abriendo las puertas de nuestras aulas*

El Estudio de Clases es un proceso mediante el cual los profesores trabajan en común para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, examinándose y “criticándose” mutuamente las técnicas de enseñanza (Mena, 2007). Esta dinámica consta de tres fases: en la primera de ellas el profesorado prepara y planifica una clase, es decir, se transforma aquello que encontramos en el currículo o en los libros de texto en un proyecto que se pueda implementar. Para ello, todos los docentes aportan materiales y recursos definiendo un borrador o diseño de la clase de acuerdo a las características del grupo clase. En la segunda fase se desarrolla la clase, a la que acuden los docentes del grupo que ha planificado la sesión y todas aquellas personas que deseen presenciar la experiencia (docentes universitarios, personal de prácticas..etc.). Finalmente, se realiza una sesión de revisión y crítica de la misma con todos los observadores; ésta comienza con un breve preámbulo en el que el profesor que impartió la clase explica su propósito y cada participante expresa opiniones y pregunta acerca de los problemas observados y el rol formativo del docente, así como las expresiones y actividades de aprendizaje del alumnado.

El siguiente diagrama representa de forma gráfica este proceso:



- (1) Identificación del problema
- (2) Planificación de la clase
- (3) Implementación
- (4) Evaluación de la clase y revisión de resultados
- (5) Reconsideración de la clase
- (6) Implementación de la clase basada en reconsideraciones
- (7) Evaluación y revisión
- (8) Discusión de resultados

Figura 2. Diagrama de flujo de entrenamiento pedagógico (Stigler y Hiebert, 1999)

Esta experiencia se desarrolla en Chile en el área de matemáticas y lenguaje, gracias a un convenio para el perfeccionamiento de docentes universitarios de matemáticas firmado entre JICA (Japan International Cooperation Agency) y el Ministerio de Educación de Chile, en el marco del Programa de Formación Continua de profesores de segundo ciclo de enseñanza básica en servicio.

El desarrollo del estudio de clases es el siguiente: los Jefes técnicos planifican, junto al profesorado de sus establecimientos, una clase de un determinado nivel, por ejemplo tercero básico, y uno de los docentes que pertenece a ese grupo de trabajo se ofrece como voluntario para impartir la clase. La planificación de la clase es muy exhaustiva y debe tener muy clara la organización del tiempo, de los espacios, las agrupaciones del alumnado, las actividades que se realizarán en cada momento...etc. El día en que el profesorado va a impartir la clase, todos los compañeros del grupo acuden a la misma, observan (sin participar en ella) y registran todo lo que ocurre. En todo momento los observadores y el profesorado saben qué es lo que va a acontecer, una vez se ha

impartido la clase, el grupo se reúne nuevamente y vuelven a revisar la planificación que se había realizado, si efectivamente se han respetado los tiempos, como se han ajustado las actividades al mismo, y, en definitiva, cuál ha sido la evolución de la clase. Esta reflexión lleva a analizar detenidamente la planificación y a evaluar qué se está realizando realmente en las aulas.

Desde este planteamiento, se incita y se plantea la investigación como un aspecto a desarrollar y a fomentar dentro del ámbito docente, y como una tarea que forma parte de su propio rol y que alienta procesos de investigación-acción.

- *Modalidad de Perfeccionamiento a Distancia: CPEIP virtual*

El CPEIP virtual se crea en el año 2006, a través de un proyecto conjunto con el Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, cuyo propósito es fortalecer la profesión docente a través de la formación continua en las áreas curriculares que demanda la Reforma Educacional, utilizando el potencial educativo de las TIC. Además, pretende que los docentes adquieran competencias en el uso de las tecnologías que servirán de base para su desarrollo profesional en la sociedad de la información.

Esta modalidad de perfeccionamiento se ha utilizado prioritariamente como una estrategia para llegar a aquellos docentes que se encuentran más alejados o dispersos geográficamente, y ofrecerles una alternativa de formación en servicio a la cual no tendrían acceso en su región.

Bajo esta modalidad de formación, el año 2006 el CPEIP, en conjunto con la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, encargó a la Universidad Central el diseño de un curso de perfeccionamiento destinado a fortalecer las competencias técnicas de los docentes y profesionales de la educación para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad cultural, social y de capacidades de los estudiantes de los distintos niveles educativos del sistema escolar.

Esta iniciativa se inscribe dentro de las líneas estratégicas establecidas en la Política de Educación Especial, que tiene por finalidad crear nuevas y mejores condiciones para que los establecimientos educacionales desarrollen respuestas de mayor calidad para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Posterior a la fase de diseño, durante los años 2007 y 2008 se ejecutaron tres versiones de este curso, también a cargo de la Universidad Central, alcanzando una cobertura cercana a mil docentes de todas las regiones del país.

Se describe a continuación esta experiencia, que ha permitido sistematizar información y sacar lecciones respecto al diseño de procesos de formación continua en materia de Inclusión Educativa.

Curso E-learning: Educación para la Atención a la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales

El propósito del Curso es promover en los docentes el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan enriquecer sus prácticas pedagógicas para dar respuestas de calidad a la diversidad del alumnado e impulsar procesos de cambio en sus comunidades educativas para avanzar en la construcción de Escuelas Inclusivas.

El curso se diseñó con la expectativa de acompañar a los docentes en un proceso de reflexión respecto de sus concepciones y prácticas pedagógicas, entregar orientaciones y estrategias para la identificación y atención de las necesidades educativas individuales en el aula y fortalecer actitudes y disposiciones favorables para promover transformaciones en su quehacer y el de sus comunidades. Estos propósitos se expresan en las siguientes competencias:

- Flexibilidad y creatividad para generar transformaciones en sus propias prácticas pedagógicas, a la vez que promoverlas en su comunidad educativa.
- Disposición a la reflexión y la crítica frente a los enfoques y modelos educativos y capacidad de proponer alternativas de innovación.
- Actitud de apertura y valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de la convivencia social y los procesos de aprendizaje.
- Capacidad de liderazgo para impulsar trabajo colaborativo en sus comunidades educativas, particularmente en el contexto de equipos multidisciplinares.

El curso en modalidad a distancia con apoyo de TIC's, tuvo una duración de 160 horas, de las cuales 130 se trabajaron en modalidad a distancia y 30 distribuidas en 5 sesiones presenciales.

Contenidos del Curso

El curso contempló cuatro Módulos, cada uno de los cuales se organiza en Unidades de Aprendizaje. Cada unidad incluye un conjunto de actividades de aprendizaje, apoyadas con material bibliográfico para la ampliación, clarificación y profundización de los contenidos.

- El primer módulo está orientado a la revisión de los principios que fundamentan el enfoque y las prácticas de una Educación Inclusiva.
- El segundo módulo sitúa la reflexión en la respuesta educativa a la diversidad, abordando de manera específica las prácticas pedagógicas de aula.
- En el tercer módulo se trabajan contenidos relacionados con el proceso de identificación y atención a las necesidades educativas especiales, con especial énfasis en las adaptaciones curriculares.
- Finalmente, durante el cuarto módulo, se espera sistematizar y articular las temáticas anteriores al servicio de una mirada a la escuela en su globalidad y proponer acciones que promuevan el cambio hacia comunidades de aprendizaje, bajo la perspectiva del enfoque inclusivo.

Participantes

Se ejecutaron tres versiones del curso, dos de ellas el año 2007, y la tercera el 2008. El siguiente cuadro muestra la cobertura total alcanzada, y específica en cada una de las ejecuciones.

Número Matriculados / concluyen el Curso

VERSIÓN	N° total Matriculados	N° total concluye el curso
1° ejecución 1° sem./2007	571	489 (85,6%)
2° ejecución 2° sem./2007	246	212 (86,2%)
3° ejecución 1° sem./2008	458	278 (60,7%)
TOTAL	1.275	979 (76,8%)

Respecto al perfil de los destinatarios, la convocatoria se focalizó en Establecimientos Educativos con Proyectos de Integración, siendo requisito de inscripción la participación de, al menos, dos docentes por cada establecimiento. Como lo muestra el siguiente cuadro, la cobertura se focaliza mayoritariamente en docentes de la educación regular; los de educación especial, así como otros profesionales, son en su mayoría miembros de los equipos de apoyo en escuelas regulares con Proyecto de Integración.

Título Profesional de los Participantes

Profesor/a Educación regular	Profesor/a Educación Especial	Otros profesionales de apoyo
878 (68.8%)	331 (26%)	66 (5.2%)

Comunidades de Aprendizaje y Sistema Tutorial

Cada Comunidad de Aprendizaje está conformada por 25 - 30 participantes, agrupados por establecimiento y zona geográfica. Cada comunidad es liderada por un(a) tutor(a) que ha sido seleccionado por sus competencias tanto en la temática del curso como en la modalidad de aprendizaje e-learning.

Las Comunidades trabajan los mismos contenidos y actividades de aprendizaje, siendo el tutor/a el principal agente de socialización y dinamización del proceso de aprendizaje, como también de la contextualización de los contenidos a la realidad particular de cada comunidad.

El sistema tutorial del curso contempla dos niveles de apoyo que se articulan para acompañar y orientar a las comunidades de aprendizaje durante el proceso de aprendizaje.

El tutor/a, responsable de una comunidad de aprendizaje, cuyas funciones son:

- **Dinamizar la Comunidad:** proponiendo preguntas generadoras y orientando los debates, buscando consensos y articulando la diversidad de enfoques, facilitando el contacto e intercambio entre pares, proponiendo actividades para realizar en las Unidades Educativas.
- **Orientar la Comunidad:** resolviendo dudas y respondiendo preguntas; aclarando y ejemplificando las actividades a realizar; apoyando la utilización articulada de los distintos materiales.
- **Retroalimentar la Comunidad:** a través de comentarios y observaciones constructivas a los trabajos, orientando el sentido de las actividades y el propósito de las evaluaciones, calificando, derivando al equipo coordinador las consultas específicas.

Y el equipo de apoyo tutorial, conformado por profesionales especialistas en los contenidos del curso. Tiene a su cargo entre 6 a 7 comunidades con sus respectivos tutores y sus funciones específicas son:

- Apoyar, supervisar y orientar la labor de los tutores en lo relativo al desarrollo académico del curso.
- Producir los materiales complementarios que se requieren para el buen desarrollo del rol tutorial.
- Solicitar informes periódicos a los tutores a fin de sistematizar información de sus respectivas comunidades y llevar un seguimiento de las actividades del curso.
- Organizar las sesiones presenciales y de capacitación y/o encuentro de tutores y demás eventos que involucra el desarrollo del curso.
- Llevar un seguimiento de la conformación de las comunidades (inicial y movimientos posteriores), resolviendo solicitudes de incorporación, retiro y cambios.

El trabajo colaborativo entre los tutores y entre éstos y el equipo de apoyo es un factor clave para intercambiar inquietudes, resolver dudas y compartir experiencias. Con el propósito de facilitar este contacto permanente, se creó en la plataforma la *comunidad de tutores*, como un espacio exclusivo de entrega e intercambio de información y de análisis y reflexión en torno al proceso educativo.

Evaluación de los Aprendizajes

Los aprendizajes son evaluados a través de las distintas actividades que los participantes deben realizar durante el curso. La principal es el desarrollo de un Proyecto de Innovación, que corresponde a una actividad colectiva, en pequeños equipos de 4 a 6 integrantes agrupados por centro o zona geográfica, y que busca fortalecer el proyecto educativo de su establecimiento desde el enfoque de la educación Inclusiva y la atención a la diversidad. Esta actividad se desarrolla progresivamente durante el desarrollo del curso y contempla fases de caracterización de la institución, levantamiento de propuestas de mejoramiento, socialización con sus comunidades educativas y finalmente el diseño de un Proyecto de Innovación para su establecimiento.

Al finalizar cada módulo cada grupo presenta un informe de avance que ha sido elaborado en base a los contenidos trabajados, y se recibe retroalimentación tanto de los tutores como de los otros miembros de su comunidad de aprendizaje.

Con la finalidad de tener una visión más específica respecto a los aprendizajes que se lograron en el curso, y proyectar el impacto que puede generar un programa de capacitación de estas características, se realizó un análisis cualitativo de los Proyectos de Innovación desarrollados por los participantes, considerando que esta actividad constituye la instancia de aplicación, articulación teoría – práctica y contextualización de los contenidos trabajados.

El análisis se realizó en función de los objetivos que se plantean los Proyectos y la estrategia general que proponen para alcanzarlos.

- ***Según los objetivos a los que apuntan los proyectos y los ámbitos del quehacer escolar que éstos abordan:***
-

La mayor parte de los Proyectos orientan sus objetivos a mejorar las prácticas de aula para potenciar aprendizajes de calidad en todos los estudiantes. Dentro de un amplio rango de intenciones, estos proyectos se proponen mejorar las prácticas de aula, algunos desde una mirada general, y otros en ámbitos de aprendizajes específicos. Algunos ejemplos son:

“Generar acciones que permitan instalar y/o mejorar prácticas sistemáticas interactivas para un mejoramiento continuo, interviniendo en las áreas críticas y procesos curriculares que beneficien la calidad de los aprendizajes de todos/as los/as alumnos/as”

“Mejorar el nivel de expresión oral y escrita de los alumnos con NEE de 1° a 8° año básico, a través de la creación de una radioemisora, con programación cultural, informativa y recreativa en la escuela”

Un segundo grupo de proyectos se plantean como propósito generar *procesos de transformación cultural y promoción de los principios de la Educación Inclusiva en la Comunidad Educativa*. Varios de ellos proponen sensibilizar a los actores educativos, ya sea particularizando en algunos o bien como colectivo. A modo de ejemplo se pueden citar:

“Sensibilizar a la comunidad educativa en torno a la educación inclusiva, para que visualice la diversidad como riqueza donde todos aprendemos”

“Fomentar la aceptación de las diferencias a partir del desarrollo de las prácticas docentes necesarias en un clima de colaboración y respeto para dar respuesta a las necesidades educativas individuales”

En una tercera categoría agrupamos aquellos proyectos orientados a la *Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. Estas propuestas apuntan a generar cambios globales en sus establecimientos, y la mayor parte de ellos abordan todos o varios ámbitos del quehacer de la Escuela. Entre ellos:

“Desarrollar una cultura de escuela inclusiva en donde el compromiso de todos los estamentos de la unidad educativa sea significativo”

“Impulsar procesos de cambio en la comunidad educativa para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva”

En una cuarta categoría, encontramos proyectos que abordan de modo exclusivo la mejora de la gestión escolar; dentro de ellos podemos citar:

“Mejorar e impulsar un avance significativo e integral de la unidad educativa, basado en el Marco para la Buena Dirección, con un enfoque inclusivo otorgando atención oportuna y permanente a la diversidad fomentando el trabajo en equipo y clima organizacional”

“Instalar una gestión educativa involucrada en procesos de construir una comunidad educativa inclusiva que sea capaz de mirarse a si misma de identificar problemas y abordarlos cooperativamente”

En una quinta categoría, de menor proporción, se pueden agrupar aquellos proyectos cuyo principal propósito es *potenciar la colaboración, involucrando trabajo entre docentes – familia – equipo de apoyo*. Como los más representativos, se pueden citar:

“Realizar trabajo colaborativo entre profesores de aulas y profesor de educación especial y diferencial en las escuelas básicas de la fundación educacional...”

“Incorporar a la familia como agente fundamental en la conformación de nuestro colegio como una comunidad educativa al servicio de la diversidad”

Con una proporción similar a la anterior, podemos agrupar aquellos proyectos que apuntan de modo directo *a mejorar la respuesta educativa que ofrece el establecimiento específicamente para los alumnos que presentan NEE*. En este grupo encontramos, principalmente, objetivos tendientes a fortalecer y potenciar la Integración a través de mejorar los procesos educativos y, en una menor proporción, aquellos que abordan aspectos específicos del proceso educativo de los estudiantes con NEE, tales como:

“Favorecer en los alumnos/as con necesidades educativas especiales, el desarrollo de una enseñanza complementaria requerida para su permanencia y progreso en el sistema escolar común, incorporando innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias y pertinentes para satisfacer sus necesidades educativas.

“Insertar a los(as) jóvenes con necesidades educativas especiales (asociadas a una discapacidad intelectual) en el mundo laboral”

- ***Según la estrategia general que se propone para el cumplimiento de los objetivos.***

En su mayoría, los proyectos consideran como *estrategia principal el trabajo colaborativo* entre los distintos actores de la comunidad educativa. La mayor parte de las veces esta estrategia se

acompaña de otras acciones complementarias, tales como la autoevaluación, la comunicación y la sensibilización a la comunidad.

Se citan a continuación, en orden de frecuencia, las estrategias que proponen los proyectos para el cumplimiento de sus objetivos:

1. Generación de espacios y tiempos de **colaboración entre los distintos actores del establecimiento educacional**; Trabajo colaborativo entre docentes y especialistas; Trabajo en equipo y en las prácticas de colaboración entre los docentes de aula y equipo de atención a la diversidad; generación de instancia de colaboración entre docentes y profesionales de apoyo para trabajar sobre el currículum.
2. **Auto evaluación** para identificar los aciertos y errores, fortalezas y debilidades; Análisis FODA de todos los integrantes de la Unidad Educativa; Levantamiento de datos entre los agentes involucrados en el proceso educativo a fin de conocer la realidad con la que se trabajará.
3. **Talleres de trabajo** en los diversos estamentos de la Comunidad Escolar; Instancias de **análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica** cotidiana y trabajo con la diversidad.
4. **Capacitación** de los Docentes. para padres y apoderados sobre la diversidad y sus implicancias
5. Revisión y **modificación de las normas** organizativas del establecimiento y lineamientos de trabajo; cambios en la política y en los reglamentos del establecimiento.

Evaluación del Curso por los Participantes

Al finalizar cada versión del curso los participantes evaluaron el curso a través de un cuestionario que consideró las siguientes dimensiones: Apreciación general sobre el aporte del curso al desempeño docente; Pertinencia y tratamiento de los contenidos; Metodología utilizada; Materiales de apoyo; Interacción en la comunidad de aprendizaje; Utilización de la plataforma virtual; Sistema tutorial.

El análisis de las respuestas de los participantes, permite identificar los principales aspectos que son valorados por los participantes y se consideran significativas en función de la frecuencia en que son mencionadas:

1. El ámbito que presenta la mayor frecuencia corresponde al **tratamiento de los contenidos y los materiales proporcionados en el curso**. Dentro de este ámbito, se valora altamente la pertinencia y actualización de los contenidos, el nivel de profundización en el desarrollo del curso y la bibliografía de apoyo proporcionada.
2. En segundo lugar, los participantes destacan la **posibilidad de interactuar con otros docentes tanto de sus propios establecimientos, como de otras regiones geográficas**. Dentro de esta categoría, las opiniones muestran una tendencia a valorar el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo que se generó durante el desarrollo del curso, como un factor de enriquecimiento del aprendizaje.

3. En un tercer lugar, aparece señalado el **rol del tutor**. En particular son destacados la disponibilidad permanente del tutor para atender dudas, el dominio de los temas que le permiten orientar la reflexión; el dinamismo y capacidad para mantener la motivación de la comunidad; la calidez, la empatía y la flexibilidad.
4. El cuarto aspecto mencionado se orienta a destacar la **utilidad e implicancias del curso para su desarrollo profesional**. Dentro de esta categoría se alude preferentemente a la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y a la utilidad de las herramientas aprendidas en su desempeño. Se menciona también, aunque en menor proporción, la alta relevancia del tema de la inclusión, como una debate fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación que ofrecen sus establecimientos.
5. La **modalidad e-learning** del curso corresponde a la siguiente categoría. En esta categoría se valora principalmente la oportunidad de aprender una herramienta nueva y desafiante, así como también la posibilidad de flexibilidad en el uso de los tiempos personales que permite esta modalidad de aprendizaje.
6. Finalmente, los participantes destacan las **sesiones presenciales** como instancia relevante durante el desarrollo del curso, por cuanto ofrece la oportunidad de intercambiar experiencias, aclarar dudas y profundizar en los contenidos.

En síntesis, podemos reconocer de esta experiencia, que el enfoque de la Inclusión y Atención a la Diversidad es reconocido por los docentes como un aporte relevante y pertinente a sus prácticas, y una oportunidad de mejorar la respuesta educativa de todos los alumnos/as

Tanto el análisis de los proyectos, como la evaluación del curso, deja en evidencia el énfasis que ponen los docentes en las potencialidades del trabajo colaborativo, el compromiso de toda la comunidad educativa, la toma de decisiones compartidas y la necesidad de una mayor articulación entre los profesionales de la educación regular / especial.

Asimismo, se aprecia una apertura a reconocer la necesidad de formación y capacitación en materia de atención a las NEE de los docentes de la Educación Regular, lo que muestra

Conclusiones

En este artículo hemos revisado algunas iniciativas que optan por un desarrollo profesional que involucra a los docentes en tareas de enseñanza, observación y reflexión, enriqueciendo los procesos de aprendizaje y desarrollo. A nivel nacional se llevan a cabo un mayor número de acciones y propuestas, aquí hemos querido resaltar aquellas que consideramos más relevantes ya que en la base de sus principios fomentan el trabajo en equipo y colaborativo en el marco del desarrollo de comunidades educativas inclusivas.

Si bien es cierto estas acciones pueden ser consideradas buenas prácticas, es necesario resaltar la necesidad de potenciar la modalidad de *formación en y desde la escuela como totalidad*, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de la institución, de las actitudes y las prácticas y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido (Blanco, 2005).

Así pues, el proceso de formación continua debe basarse en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, la reflexión crítica sobre la propia cultura y práctica de la escuela, y estar dirigido hacia las comunidades más que hacia los maestros de forma individual. De este modo, el desarrollo profesional supone articular la potenciación de nuevas competencias junto al proceso de cambio y mejora de la institución. Asimismo, es necesario contar con mecanismos de evaluación adecuados que valoren las diferentes acciones para poder comprobar si estas iniciativas han tenido un impacto en la mejora de las prácticas y consecuentemente en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

Toda política formativa, para que sea efectiva y de calidad, debe respetar la diversidad, basarse en la participación, promover la investigación-acción donde los acompañantes o guías de la capacitación tengan más un perfil práctico reflexivo, que ayude a diagnosticar obstáculos para que los docentes propongan soluciones, más que expertos infalibles que solucionen ellos los problemas de otros (Imbernón, 2002).

Referencias

- Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREALC*. 1, 174-177
- Campos, J., Carreño, C., Domínguez, R. y Pino, M. (2008). *Los Maestros de la Red de Maestros de Maestros: Una mirada crítica a sus contribuciones al desarrollo profesional de sus pares*. Tesis para optar la Licenciatura en Psicología y al Título de Psicólogo. Universidad Católica de Valparaíso: Chile
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Duhalde, M.A. y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*. 308, 38-45
- Giné, C. (1998). Inclusión y Sistema educativo. En Actas del III Congreso *La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gorodokin, I.C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37/5
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamericano. *Educación* 30

- Mena, A. (2007). XIII Jornadas de la Sociedad Chilena de Educación Matemática
- MINEDUC (2003). *Programa de pasantías nacionales. Catastro de establecimientos educacionales con experiencias significativas. Proceso 2003*. CPEIP: Chile
- Parrilla, A. (2001). Entrevista a Meil Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 307, 44-49
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculo considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes.
- Stigler, J.W. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free press
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde a formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477
- Yaradola, M.E (2007) El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires. Mayo.
- Estudio evaluativo de Talleres Comunales. Universidad Católica de Chile. Ministerio de Educación. 2004 <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=102129>
- Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. <http://redinnovemos.org/content/view/664/20/lang,sp/>

La formación de Educadores de Migrantes: una perspectiva compleja

Training teachers of migrant children: a complexity perspective

Héctor Jacobo G., Roxana Loubet O., Margarita Armenta B.
U. Autónoma de Sinaloa, México.

Resumen

En este artículo se describe un enfoque desde el cual diseñar programas para formar educadores de migrantes. Está sustentado en una investigación realizada bajo el paradigma de la complejidad que tuvo por objeto el aprendizaje de la profesión en el centro de trabajo y en comunidad de práctica; vivir la experiencia psicológica de la migración en una comunidad de origen de los migrantes para conocer sus claves culturales, así como las estrategias de afrontamiento generadas por los educadores en los procesos de inmersión sociocultural y acceso a la misma. Los resultados sugieren que la formación de profesores de migrantes ha de ser sistémica, transcultural, intercultural, humanista y situada en los lugares de trabajo.

Palabras clave: Complejidad, migración, transculturalidad, interculturalidad, formación de educadores/as, aprendizaje profesional, lugar de trabajo.

Abstract

This paper describes an approach to design training programs for migrant's teachers. It is supported in a research made under the paradigm of complexity which proposed to learn the profession in workplace and community of practice; to live the migration psychological experience in the origin community in order to find out their cultural keys as well as the coping strategies generated by the teachers in their immersion process. The outcomes suggest teachers' training as systemic, transcultural, intercultural, humanistic, and situated in workplaces process.

Keywords: Complexity, migration, transcultural, intercultural, training teacher, professional learning, learning in the workplace

Introducción

En este artículo se presentan los principales rasgos de un enfoque curricular para diseñar programas educativos para la formación de educadores de migrantes. La propuesta está sustentada, en gran parte, por los resultados obtenidos en la aplicación experimental de un programa de formación docente complementaria, desarrollado con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT-clave: 2002013002). El programa tuvo como motivación principal mejorar la atención educativa de los niños y niñas migrantes de familias mexicanas que viajan del sur del país hacia los campamentos agrícolas del noroeste de México en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

Uno de los fundamentos de la caracterización del enfoque curricular es la experiencia de inmersión sociocultural en una comunidad de origen de los jornaleros agrícolas de la mixteca alta, realizada por un grupo de educadores de migrantes sinaloenses con los propósitos siguientes:

- a. Conocer las claves culturales para favorecer la empatía y contribuir en la humanización de las relaciones pedagógicas de los educadores de migrantes;
- b. Vivir la experiencia psicológica de la migración para conocer las estrategias de afrontamiento generadas por los educadores;
- c. Explorar los mecanismos a través de los cuales viajan las remesas socioculturales;
- d. Realizar un taller de reflexión sobre la práctica docente junto con los educadores de migrantes residentes de aquella comunidad para descubrir la arquitectura de la jornada de trabajo pedagógico como invariante de la enseñanza, provocar el cambio conceptual y educar el pensamiento profesional.

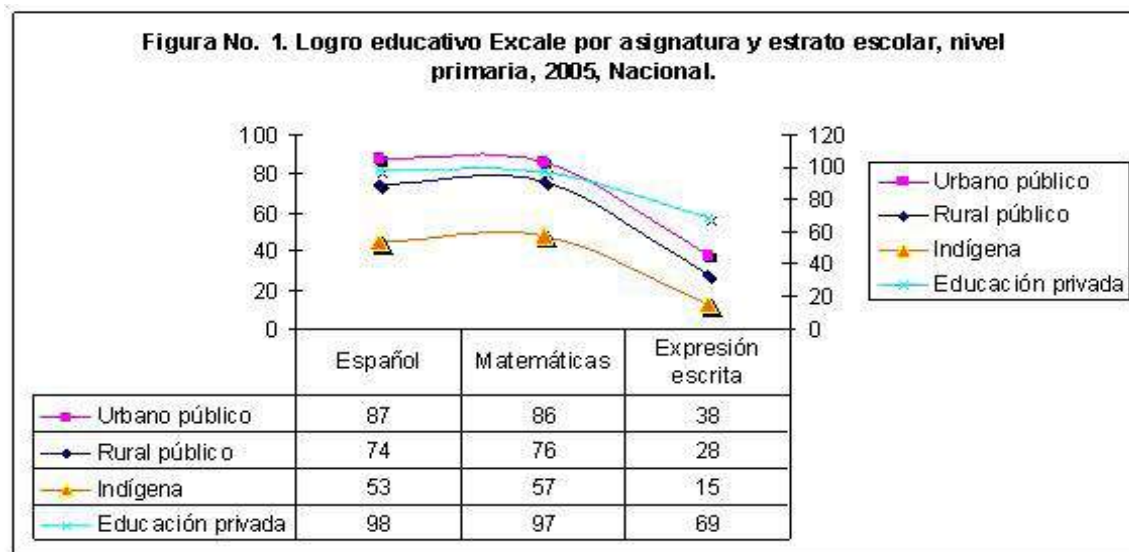
Los resultados de estas experiencias sugieren que el diseño de los programas educativos para formar educadores de migrantes ha de responder a un enfoque de carácter sistémico, transcultural, intercultural, humanista y situado en el lugar de trabajo.

La Formación de los Educadores de Migrantes

Hemos visto que en la formación de los educadores mexicanos se ha probado de todo. El diseño curricular de los diversos programas algunas veces ha hecho énfasis en la formación teórica y otras, en la formación práctica. En otros casos se ha pretendido un equilibrio entre ambas, pero frecuentemente los resultados han sido malogrados.

Por lo pronto debemos reconocer que no hemos encontrado la fórmula técnica y humana que nos permita formar educadores con sensibilidad para percibir la diversidad, y actuar en contextos complejos y de incertidumbre. Por lo regular los aprendices de la profesión docente se forman en contextos educativos estables, urbanos o rurales, marginados y vulnerables, pero culturalmente homogéneos, integrados con hablantes monolingües de la lengua oficial, con bajo índice migratorio y alto grado de certeza interna.

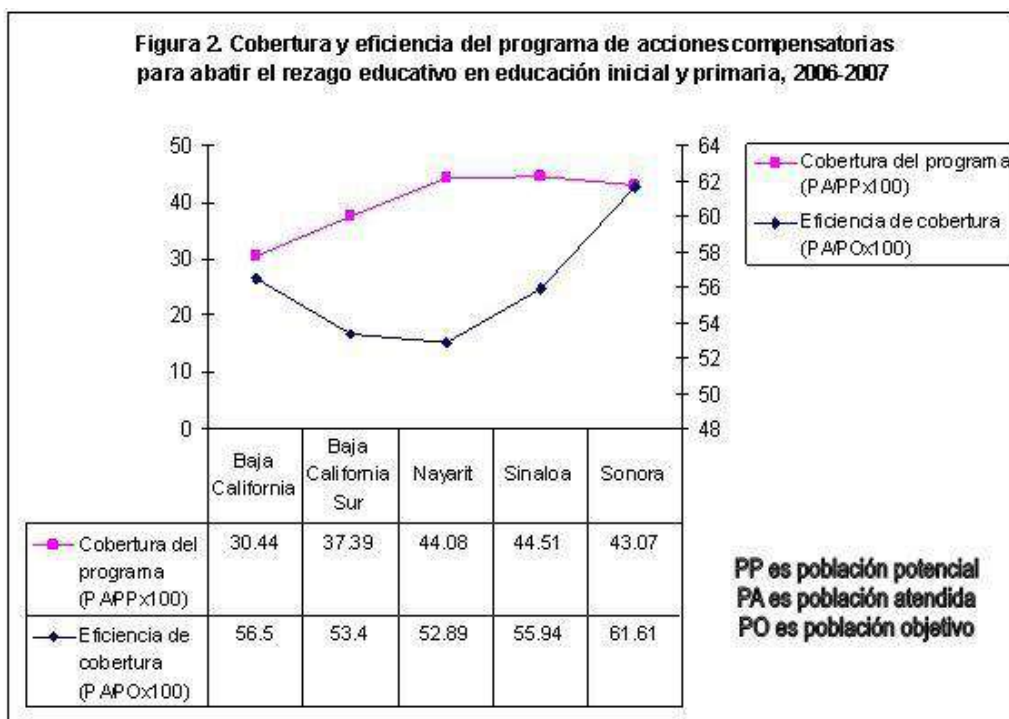
Las cifras institucionales nos dicen que la cobertura en la atención a las necesidades de educación básica de los niños menores de quince años de edad con residencia asentada es bastante alta y prácticamente está cubierta. Sin embargo, el reto sigue siendo la calidad del servicio otorgado. Hay diferencias importantes entre estrato y nivel de logro en las asignaturas de español, matemáticas, y expresión escrita (Figura 1).



Fuente: Panorama educativo de México, 2007. Indicadores del sistema educativo nacional. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

De acuerdo con las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los niños que obtienen el logro educativo más bajo son quienes asisten a planteles educativos del medio indígena y del medio rural, mientras que los niveles más altos corresponden a quienes acuden a planteles de educación privada.

Pareciera entonces que los programas compensatorios, orientados a mejorar los resultados educativos y a abatir el rezago poseen de anomalías de suyo, puesto que la población potencial y objetivo no disminuyen de forma significativa, según se puede apreciar en la comparación de resultados de la región del noroeste de México (Figura 2).



Fuente: Informe final de evaluación de consistencia y resultados de las acciones compensatorias para abatir el rezago educativo en educación inicial y básica, realizado por el CIDE, A.C., en 2008.

Los esfuerzos desplegados a nivel nacional por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos para abatir el rezago educativo, y los que realizan cotidianamente cada uno de los institutos estatales que comparten la misión, unidos a los realizados por el CONAFE y sus delegaciones estatales y la Dirección General de Investigación Educativa de SEP, a través del Programa nacional para niñas y niños migrantes, parecen no ser suficientes. Por lo pronto no se ve ni a corto, ni a mediano ni aún a largo plazo, que las acciones emprendidas surtan el efecto esperado, si antes no se actúa consecuentemente, diseñando y operando estrategias y procedimientos preventivos y remediales empáticos, conectados con la cultura, la circunstancia y los tiempos de los pueblos que se han visto en la necesidad de migrar.

Situados en la lógica de validar los mismos procesos en contextos diferentes, cualquiera diría que si se aplicaran a los migrantes las estrategias y recursos empleados para educar a la población asentada, mejorarían los resultados obtenidos en la educación de aquéllos; sin embargo, pensar eso sería asumir un silogismo sintácticamente coherente, pero semánticamente falso. Todos sabemos que si el sistema no ha podido ser efectivo ni siquiera con la población infantil asentada, menos podrá serlo con la migrante que de suyo incorpora variables complejas, que no es posible encontrar en la realidad educativa de los niños de familias asentadas.

El bajo logro de quienes reciben educación en el medio rural y en el indígena, junto con las altas tasas de rezago educativo de la población asentada, son indicadores de un sistema educativo nacional deficiente y de una planificación inadecuada del currículo escolar, así como de todos sus materiales de estudio, su infraestructura y equipamiento, lo mismo que la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes, así como la parafernalia técnica creada a su alrededor.

Al comparar las tasas de deserción, ausentismo y reprobación de grado, entre población asentada y migrante, nos damos cuenta de que el problema con esta última es mucho más grave. Visto con ligereza la desproporción de las cifras, podría generar el supuesto de que el sistema escolar de los niños asentados es mejor que el de los migrantes, sin embargo, queremos prevenir aquí mismo de la falacia que se advierte. Los resultados nos autorizan a decir que ambos sistemas deben modificarse, y que los dos están en crisis. Por eso nos preguntamos: ¿homologar ambos sistemas, terminaría con la repitencia, el ausentismo y la deserción escolar de la población infantil migrante o, cuando menos, contribuiría a reducir las tasas? Lo que suponemos es que, como ya lo hemos dicho, si el sistema educativo tal y como está no ha logrado resolverlo con la población asentada, menos lo hará con la población en cuestión si se mantiene en la lógica ordinaria de funcionamiento. De allí que también nos preguntemos: ¿qué rasgos caracterizan a la formación y desarrollo profesional de los educadores de migrantes?, ¿en qué condiciones de infraestructura y de equipamiento desarrollan su trabajo pedagógico?, ¿cuáles son los rasgos principales de la educación de migrantes en México?

Rasgos de la inequidad en la Educación a Migrantes

Los campamentos agrícolas son los lugares de destino de las familias migrantes que se deciden a abandonar sus lugares de origen para ir en busca de trabajo y mejores condiciones de vida en el noroeste de México. Al arribar familias con diferentes orígenes geográficos y culturales a un mismo campamento agrícola se generan ambientes plurilingües y multiculturales transitorios por estar temporalmente acotados por los ciclos agrícolas y por tener una alta e impredecible movilidad. Se genera una realidad multicultural que por falta de competencia profesional para ofrecer el servicio educativo se hacen más evidentes los signos de inequidad. Algunos de ellos son los siguientes:

- *Los niños y niñas migrantes: invisibles en el sistema educativo*

El calendario escolar y los materiales de estudio les son ajenos. No responden a sus necesidades básicas de aprendizaje. Nada ha sido pensado para ellos. Todo el sistema educativo, su calendario, el currículo, los materiales de estudio y la formación de profesores se pensaron y se diseñaron para atender a la población infantil asentada a la que, por cierto, se hipergeneraliza y descontextualiza. El sistema se ha construido pensando en niños y niñas en abstracto y plenamente arraigados en su lugar de origen, de tal manera que ante circunstancias extraordinarias de la migración, los educadores no tienen respuesta efectiva para que los procesos de aprendizaje infantil no se perturben con el viaje.

- *El fracaso de la desincorporación del trabajo infantil es causa de la baja asistencia a clases de los niños*

Agobiados por el trabajo en las plantaciones y convertidos en jornaleros agrícolas, es frecuente que los niños/as migrantes no acudan a la escuela. La asiduidad¹ con la que asisten es baja; el ausentismo escolar, la deserción y la repitencia de grado, en cambio, registran los índices más altos de la educación básica.

- *Los educadores de migrantes sin competencia técnica, ni presencia plena en su desempeño*

Un alto porcentaje de los educadores de migrantes son jóvenes², sin la formación profesional adecuada. Algunos de ellos han concluido los estudios de secundaria, bachillerato o estudian una carrera no docente. Otros, los menos, están formándose como licenciados en educación preescolar, primaria o en educación en una de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD). Al ser así, los educadores de migrantes tienen su atención dividida, algunas veces se ocupan de sus responsabilidades como estudiantes, otras de las de educador. Carecen de presencia plena en su trabajo. Es evidente que los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas migrantes no ocupan un lugar tan importante como ocurre en la mente de los educadores de tiempo completo con formación profesional para ello.

Vale agregar que trabajar en esas condiciones puede poner en riesgo³ a los educadores, sobre todo cuando los responsables de otorgarles socorro pedagógico o acompañamiento profesional

- 1 En un estudio realizado por Marcela Ramírez y Cols. (1999), en el que compararon la cantidad de días y horas de asistencia a clases por parte de los niños migrantes en las zonas de origen y las de atracción, se pudo constatar que los niños asistían entre cinco y seis horas en Oaxaca en el turno matutino o en el vespertino; y cuando mucho tres horas en zona de atracción, principalmente en turno vespertino con un horario de cuatro o cinco de la tarde en adelante. Con respecto a los días de asistencia a la escuela en Oaxaca se encontró que en esa entidad de origen los niños asistieron un total de 104 días con un total de 520 horas de clase, en tanto que en Baja California, entidad de atracción, asistieron 122 días de trabajo, cubriendo 366 horas de clase en total.
- 2 El tiempo de permanencia y continuidad de los docentes en el PRONIM varía de un mes hasta 20 años. De los maestros encuestados el 24.7% contaba con menos de un año de antigüedad; el 22.6% de uno a dos años; el 19% de 2 a tres años, el 13.8% tenía un rango de tiempo de tres a cinco años; el 6.3% de 5 a 10 años; y el 3.3% contaba con una antigüedad en un rango de 10 a 20 años. Esto significa que más del 90% por ciento de los maestros no tiene una antigüedad mayor de cinco años. Periodo que se encuentra asociado al tiempo que duran los estudios de la licenciatura en el mejor de los casos. Ya que los docentes se incorporan al programa, en respuesta a la exigencia de prestar sus servicios docentes como requisito para inscribirse en diversas licenciaturas, particularmente las que se ofrecen en la Universidad Pedagógica Nacional. (V.V. AA. (2004) Evaluación Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México. pp. 76-81.
- 3 En la evaluación 2003-2004 del PRONIM se aplicó una encuesta a 60 asesores de un total de los 72 incorporados, en la que se muestra que el 61.7% son mujeres y el 38.3% son hombres. El rango de edad va de los 21 a los 50 años, concentrándose el mayor porcentaje entre los 22 y 26 años. Estos datos son relevantes, dadas las condiciones adversas y la falta de seguridad física y laboral que tienen los asesores escolares. Los horarios en los que prestan sus servicios son discontinuos y completos (turnos matutino, vespertino). Y en algunos estados el servicio se ofrece en horarios nocturnos (por ejemplo Jalisco, Sinaloa y Sonora). Los centros de trabajo se encuentran alejados y muchos de ellos son de difícil acceso, y en los campamentos o albergues se presentan distintos factores de riesgo, debido al hacinamiento, a la falta de seguridad, a la pobreza, a los altos niveles de alcoholismo.

no son ni expertos⁴ en educación, ni profesores experimentados⁵ con capacidades probadas para educar a otros en contextos complejos. Es cierto que muchos de los educadores de migrantes expresan compromiso emocional con su trabajo, pero eso no basta; en la mejora de los resultados, la competencia técnica no debe faltar.

Además de eso, existen otros agravantes merecedores de ser mencionados. Por un lado, en los campamentos agrícolas abundan las escuelas con organización incompleta y grupos escolares multigrado, y por otro, que a la fecha no se han encontrado las estrategias más efectivas para incrementar la cobertura, asegurar la permanencia de los que ingresan y mejorar la eficiencia terminal en educación básica.

– *Educadores mal pagados: predominio de las becas en vez de salario profesional*

El trabajo de la mayoría de los educadores de migrantes no es remunerado con un salario profesional, ni gozan de prestaciones que mejoren sus condiciones de vida y de trabajo; cuentan, en cambio, con una beca o un estímulo económico que ni siquiera les permite satisfacer sus necesidades personales, puesto que gran parte del mismo lo gastan en el pago de su transporte diario y la adquisición de algunos materiales de trabajo.

– *Padres de niños migrantes con bajas expectativas educativas*

Las expectativas de los padres con respecto a la educación de los niños se corresponde con lo que ellos representan como demanda social. Les interesa que sus hijos vayan a la escuela para que aprendan a leer, a escribir y a calcular porque es lo que tiene mayor conexión con su vida personal y como trabajadores asalariados del campo. Creen que debe enseñarse todo a sus hijos, donde todo significa que sus hijos han de conocer lo que ellos aprendieron cuando asistieron a la escuela y también aquello que no pudieron por haber sido expulsados de la misma a edades tempranas (Villa, 1999).

4 Con respecto al nivel de estudios concluido por parte de los asesores, la evaluación externa 2004, confirma que el 1.7% posee estudios de secundaria, el 5% una carrera técnica, el 5% concluyó la normal básica, el 30% tiene estudios de preparatoria o bachillerato, el 43.5% estudios de licenciatura y un 11.2% reporta otros estudios en el campo educativo a nivel de licenciatura, maestría y en programas de actualización y nivelación pedagógica. El 40.3% de los asesores escolares afirma actualmente estar realizando estudios, de estos casi el 80% se encuentra cursando la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Dada la importancia que tiene la función de los asesores escolares en la operación del programa, así como los bajos perfiles que presentan aún estos agentes educativos, es necesario establecer los mecanismos institucionales a fin de impulsar su profesionalización. Es prioritario porque son agentes responsables directos de la planeación en los centros escolares de la gestión educativa en los campamentos y en las instancias municipales, del seguimiento y control escolar, y de la asesoría y capacitación de los docentes (entre otras funciones).

5 De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada, el 8.1% tiene una antigüedad menor de un año, el 14.5% de 1 a 3 años, el 37.1% de 3 a 5 años, el 17.7% de 5 a 7 años, el 9.7% de siete a 10 años, y el 11.3 de 10 a 14 años.

- *Infraestructura improvisada, equipamiento insuficiente*

Un porcentaje muy elevado de espacios físicos que funcionan como escuelas en los campamentos agrícolas, no fueron construidos para ello. Carecen del mobiliario y de los anexos necesarios. No son apropiados. Están improvisados. Muchos de ellos suelen ser galerones hechos de lámina galvanizada; otras veces se utilizan las habitaciones construidas para recibir a las familias o aulas de lona que instala el CONAFE y que resultan, por cierto, poco funcionales en todo el noroeste de México, a causa del clima caluroso que caracteriza a la región.

En síntesis, con una población infantil migrante invisible, sin asistencia asidua a la escuela, viviendo en lugares de alta marginación y con padres de bajas expectativas educativas y con orígenes culturales tan diversos, ¿cómo formar a los educadores de los migrantes?, ¿cómo debe ser el enfoque curricular de los programas educativos?

Antecedentes

Este trabajo se sitúa en el paradigma de la complejidad que concibe al sujeto como unidad auto/eco/exo/endo/organizada (Morin, 2001, 2002) con un sistema psíquico abierto, neguentrópico y entrópico a la vez, que transita del orden/desorden a formas superiores y más comprensivas de organización mental. Concibe al educador como alguien que aprende y se desarrolla a lo largo de la vida; que su cognición es emocionada y cuenta con capacidad para autorregularse y adaptarse al entorno, sabiendo cuándo, dónde y por qué de su apertura y clausura cognitiva (Jacobo, 2009).

La caracterización del enfoque descrito más adelante, con base en el cual se propone diseñar e implementar programas educativos para formar educadores de migrantes, está sustentado en los resultados de la aplicación experimental de un programa de formación docente complementario desarrollado en una comunidad de práctica, integrada con educadores de migrantes y académicos provenientes de diferentes instituciones de educación superior (Escuela Normal, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Autónoma de Sinaloa). De esa experiencia se recupera:

- a. Algunas de las reflexiones colectivas con respecto al carácter complejo y sistémico del acompañamiento en comunidad (A.A.V.V., 2005), la horizontalidad de las relaciones de sus participantes, la afectividad y emoción con las que las realizan, y la necesidad de diversificar las geografías de la formación y el ejercicio profesional de los educadores que allí mismo se sugiere;
- b. Los conceptos de resonancias disipativas y regenerativas, como mecanismos (Jacobo, 2007) a través de los cuales viajan las remesas socioculturales (Levitt, 2002; Rivera, 2007) causantes de la hibridación cultural y de la generación de identidades complejas y mentes policontexturales;
- c. El valor del viaje y la experiencia psicológica de la migración vivida por los educadores de migrantes para catalizar el cambio y la activación del aprendizaje, así como las estrategias de afrontamiento, realistas y compensatorias, utilizadas en una comunidad de origen de los migrantes (Armenta, Castro y Jacobo, 2008);
- d. La estrategia metodológico-didáctica utilizada para promover el cambio conceptual autorregulado con educadores de migrantes en comunidades de práctica (Jacobo, Loubet y Beltrán, 2009);

- e. La experiencia del taller de reflexión sobre la práctica docente propia como un verdadero instrumento para la educación del pensamiento profesional (Jacobó, 2009) y el enriquecimiento del repertorio de conocimientos profesionales del educador.

La formación de los Educadores de Migrantes: principales programas.

El fenómeno de la migración es complejo. Como influyen múltiples factores en su determinación, la explicación y comprensión demandan mucho más que la enunciación de la causa eficiente. En ese sentido, en el origen de la diáspora humana la variable económica no actúa sola; es importante sin duda, pero asociada a ella intervienen otras motivaciones culturales, sociales y políticas, como poderosas influencias en la fuerza del éxodo y en la orientación que toma el flujo migratorio.

Sabemos que los flujos migratorios implican condiciones inestables de vida y contribuyen de forma importante en hacer evidente la diversidad étnica que, lejos de representar un estático mosaico cultural, expresa, en cambio, un río de culturas (Arizpe, 2001a). En este sentido, se comprende por qué la práctica profesional del educador de niños y niñas migrantes se realiza en condiciones de inestabilidad e incertidumbre acentuadas, y que está dirigida a poblaciones étnica, cultural y lingüísticamente diversas. No obstante, la formación profesional para atender a migrantes no ha sido objeto de preocupación de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes. Es cierto que algunos de ellos se han formado en las escuelas normales o en las unidades de la UPN del país, pero lamentablemente la formación profesional allí recibida no toma en cuenta las necesidades educativas de la población en situación de migración.

En el caso de la educación normal, por ejemplo, la atención a las necesidades educativas de los migrantes es un componente curricular asimilado en la asignatura regional I y II de los contenidos previstos en la licenciatura en educación. No es que las escuelas normales formen para educar a migrantes exclusivamente, sino que se estudia como un problema regional. Estos materiales son leídos por todos los normalistas que están recibiendo la formación inicial como educadores, sin importar que realicen sus prácticas profesionales con la población infantil de referencia.

Un estatus curricular similar tiene la formación de los educadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sólo que a diferencia de los normalistas, los estudiantes de la licenciatura en educación plan-94, están en servicio, y una parte significativa de ellos atienden a la población infantil migrante. No obstante, debe decirse que el currículo no prevé el estudio de temas relacionados con la migración y sus efectos culturales, como tampoco se han promovido los ajustes curriculares correspondientes, sobre todo en aquellas unidades de la UPN situadas en los lugares de origen y destino de los migrantes.

Existen otros tres programas que ofrecen una formación docente centrada en la práctica. Identificar estos programas con la tradición académica parecería un contrasentido, pero el criterio de reclutamiento fundamental del que parten le da consistencia, puesto que para empezar a ser profesor basta que se tenga dominio de los contenidos curriculares de la educación básica, dejando para la etapa de desempeño la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales del educador.

La Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM) de CONAFE, es el primero de esos programas. Inicia con una capacitación intensiva como instructores comunitarios para educar el pensamiento pedagógico a jóvenes egresados de educación secundaria y estudiantes de bachillerato, y continúa con visitas de acompañamiento técnico y con la realización de talleres de reflexión sobre la práctica para completar su formación.

Las figuras participantes en este programa son: los equipos técnicos de las delegaciones y de las oficinas centrales, asistentes educativos, capacitadores tutores e Instructores Comunitarios; para quienes la propuesta contempla alternativas de formación.

Como puntos importantes en la formación docente de los instructores comunitarios, se señala que es necesario reconocer a los niños como sujetos capaces de aprender, además de que se motiven lo suficiente para estimular el intelecto de los niños y niñas migrantes. Tales programas de formación están conformados por una estructura modular flexible y donde una de las actividades relevantes son las prácticas docentes. Tanto para el Asistente Educativo, el Capacitador Tutor y el Instructor Comunitario, el programa de formación contempla tres etapas: inicial o intensiva, permanente e intermedia y sólo en el caso del Instructor Comunitario se incluye un espacio de actualización con una duración de un mes al finalizar el ciclo escolar agrícola.

El segundo de los programas de formación centrado en la práctica es un componente integrado al PRONIM (programa nacional de educación primaria para niñas y niños migrantes). Se trata de un programa que se puso en operación en aquellas entidades del país que, por sus cualidades productivas, atraen a la población jornalera agrícola. Este programa nace en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, y actualmente, con algunas evoluciones en su concepción y diseño técnico.

Es conocida la diversidad de perfiles de los docentes que atienden a la población infantil migrante. Son diferentes, tanto por su formación profesional, expectativas laborales, experiencia previa en la atención de este tipo de niños, como por las condiciones en que laboran ya sea en los estados de origen o en los estados de destino, etc. Para atender este rubro, el programa contempla dos momentos en la formación de los maestros. La formación básica, parte de recuperar las experiencias personales y profesionales de los docentes, se desarrolla al inicio de los ciclos escolares agrícolas y pretende que desarrollen competencias básicas en cuanto a los fundamentos del Programa de educación primaria para niñas y niños migrantes, los sujetos a los que se dirige el programa y los fundamentos metodológicos del programas, es decir, lo que implica el saber hacer. La formación permanente se desarrolla a lo largo del ciclo escolar y parte principalmente de la reflexión sobre la práctica docente al reflexionar sobre las experiencias en el desarrollo del programa.

El programa de formación ha evolucionado lo mismo que el PRONIM. Las reflexiones críticas revelan la necesidad de fortalecer la función de los asesores, planteándose las líneas de acción siguientes:

- a. Promover la construcción de espacios para la formación de los educadores y asesores, en los que puedan aprenderse los conocimientos relacionados con el qué y cómo enseñar en el aula de niños migrantes;

- b. Impulsar el intercambio de experiencias basadas en el quehacer en las aulas;
- c. Sistematizar y socializar las experiencias de los educadores y asesores que participan en el Programa, a través de encuentros regionales y nacionales;
- d. Diseñar materiales didácticos para la formación de los educadores y asesores del programa en las entidades.

El diseño de Programas Educativos para formar Educadores de Migrantes: descripción de un enfoque.

El enfoque curricular presentado a continuación se identifica con lo que Gibbons (1998) llama el Modo 2 de la investigación. Se trata de un conocimiento profesional híbrido por su contextura, resultante del diálogo de diversas disciplinas como la sociología, antropología cultural, ciencias cognitivas, entre otras, respecto de un problema profesional complejo, en este caso: cómo formar a los educadores de migrantes.

En tanto conocimiento profesional, el enfoque curricular representa una novedad cognoscitiva, irreductible a cada uno de sus componentes disciplinarios, contextuales y personales de las que emerge. Su potencia explicativa y de comprensión es tanta como la capacidad mental de los ejecutantes de la profesión para vincular y procesar información (Jacobó, 2009).

Como conocimiento profesional es transitorio, lo mismo que los equipos humanos que trabajan en su producción. No se congelan; es una teoría cálida por su compromiso emocional y por ser socialmente responsable. Ambos, conocimiento y equipos humanos, co-evolucionan con los tiempos y los contextos; se disuelven o reestructuran según lo demandan los problemas educativos del entorno.

Si se quiere que la formación de los educadores responda a la de la población infantil migrante, es importante que los programas de formación inicial y los de desarrollo profesional respondan a una visión sistémica, transcultural, intercultural, humanista, y situada en los contextos de trabajo.

- *La formación de los educadores de migrantes con visión sistémica. Para aprender a conocer es necesario saber que todo está enlazado.*

La formación de los educadores de migrantes sigue sin ser atendida adecuadamente. Incluye variables específicas de las que habitualmente carece la formación estándar consignada en el currículo nacional de las escuelas normales. Aquellos son profesores destinados, por ejemplo, a atender las necesidades educativas de los llamados campamentos agrícolas en el noroeste de México, en los que se concentran grupos humanos multiculturales, constituidos temporalmente por hablantes nativos de diferentes lenguas originarias, sujetos a desplazamientos imprevisibles de las localidades de origen a las de destino y de éstas a aquéllas. Es un personal académico que presenta una movilidad muy alta, su desempeño como educadores revela la falta de formación profesional adecuada, y en su mayoría, no reciben un salario profesional ni prestaciones conforme a la ley; son estudiantes de educación media superior y superior a quienes se les otorga una beca económica de apoyo para que puedan continuar sus estudios.

El carácter sistémico del enfoque curricular aquí descrito, reconoce los problemas arriba enunciados y la complejidad del entorno a la que ha de responder el diseño e implementación de los programas educativos para formar educadores de migrantes y asegura que sus contenidos se vinculen entre sí y con el contexto, advierte además la necesidad de hacer sinergia para el logro del perfil de desempeño y demás propósitos de la equifinalidad curricular.

Se trata de un currículo flexible que funciona como sistema abierto que se conecta con los sistemas del entorno e intercambia información con ellos. Es por eso que no sólo se observa hacia dentro, verificando el grado de consistencia interna con la que la malla técnica vincula el perfil de ingreso, las áreas de formación teórico-metodológica y el perfil del egresado, sino que interesado por la pertinencia, dispone de los mecanismos de autoorganización para evolucionar según lo hacen las necesidades educativas de los migrantes y los problemas que acusa la formación y el desarrollo profesional de sus educadores.

El diseño de los programas educativos para la formación de los educadores de migrantes con visión sistémica pasa, sin duda, por la organización de lo que Torres (2004) ha denominado una comunidad de aprendizaje (CA), integrada con diversos agentes educativos –padres, profesores, alumnos, gobierno, sociedad civil, ONG’s.

La CA tiene una visión amplia y sistémica de lo educativo; se opone a toda expresión de reduccionismo y relaciona lo que el pensamiento simple fragmenta. Como cree que la educación es un asunto de todos, convoca a realizar esfuerzos conjuntos para:

- a. Enlazar, por ejemplo, al gobierno y a la sociedad civil de los centros de población de origen de los migrantes y vincularla con sus homólogos de los lugares de destino para hacer planes y alianzas intersectoriales interesadas en la procuración de una mejor calidad de vida, asumiendo como compromiso moral, hacer de la educación el principal instrumento para el reparto de justicia social.
- b. Poner en red a las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes para buscar nuevos rumbos al aprendizaje de la profesión, situándolo en los contextos donde ocurren los procesos educativos reales.
- c. Integrar comunidades de práctica, presenciales y virtuales, con los educadores en los lugares de origen y destino para estimular un diálogo profesional comprometido con la descripción, explicación y solución de los problemas que perturban el desarrollo educativo.
- d. Aprovechar la diversificación de los agentes educativos que trae consigo el desplazamiento por los flujos migratorios, convirtiendo estos en área de oportunidad para el aprendizaje extraescolar e informal donde las familias actúan con generosidad y se prodigan ayuda mutua.
- e. Recibir el beneficio educativo de la diáspora en su condición de comunidad territorial y físicamente dispersa, pero invisiblemente atada por el capital social, la identidad y la cultura, que caracteriza a cada uno de sus integrantes.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque transcultural. Para aprender a conocer también se necesita saber que la identidad propia es compleja, policontextural y que es una emergencia sistémica de la interacción de la cultura con el espacio-movimiento-tiempo-distancia.*

La migración es una máquina silenciosa, no trivial, del cambio cultural que genera cambios emocionales y culturales. De acuerdo con González (2007), quien se desplaza está destinado a re-socializarse en un lugar diferente en el que se enculturó, así como a vivir procesos de hibridación junto con las personas que lo reciben, y a generar en sí mismo la identidad compleja que presenta ante los demás.

La migración implica a grupos de personas con situación relativa en un lugar, bajo los efectos del movimiento, la distancia y del tiempo. Supone el viaje de lo que somos a través de signos y símbolos para ir al encuentro fértil con otros. Verlos y estar con ellos implica una negociación cultural a través de la cual se dan y se reciben otras formas de pensar, de saber ser, saber hacer y saber estar con los demás. Provoca cambios identitarios. Nunca el que regresa es el mismo. Al volver a su lugar de origen, el migrante se da cuenta que de ser una persona entrañable, se ha convertido en un extraño de su contexto o en extranjero de la tierra que lo vio nacer. Salir del sitio en el que se vive cotidianamente modifica todo. Un movimiento migratorio cambia al que se queda, al que se va y al que recibe; por eso decimos que después de vivir un tiempo determinado en un lugar y en otro, ya nada es igual. Va surgiendo, como emergencia, una identidad transcultural y policontextural que demanda ser comprendida por todos. En su andar por los distintos contextos, el viajero va formando y transformando su cosmovisión como resultado de la inclusión de aquellos atributos socioculturales que le son significativos y que precisamente por ello, los toma del entorno y los filtra cognitivamente.

La orientación transcultural del enfoque supone el aseguramiento de la capacidad de los educadores para comprender el viaje de la cultura y la flexibilidad humana para generar nuevas realidades culturales. Ha de tomar en cuenta a la noción de las remesas socioculturales, y el de las resonancias, disipativas y regenerativas (Jacobó, 2007), como parte de los mecanismos que aseguran el viaje de la cultura y hacen posible su hibridación. De acuerdo con Rivera-Sánchez (2007) la remesa sociocultural advierte el movimiento de la cultura en diversas direcciones. No sólo es de norte a sur, también lo es de sur a norte. La trayectoria del viaje acusa un circuito. Implica una fuerza simbólica en movimiento que se propaga a través de la interacción. En ese sentido son formas culturales que se transforman al ser transportadas en direcciones y a distancias diversas durante un tiempo determinado a través de la compleja e inasible red tejida por los viajeros. El diseño curricular ha de considerar la resultante de la interacción de la cultura con el tiempo, movimiento y la distancia para que pueda imaginar la intensidad de la hibridación y con ello el de la diversidad.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque intercultural para aprender a ser y a aprender a vivir junto con los demás.*

Si, como se dijo, el carácter transcultural del enfoque asume el compromiso curricular de promover el conocimiento de la diversidad cultural, la comprensión de su origen y el papel que en ello juega el vaivén de la cultura; la interculturalidad, en cambio, mantiene una orientación didáctica interesada en integrar un repositorio de estrategias de trabajo pedagógico y de convivencia que contribuyan a que la persona aprenda a ser y a convivir con los demás. Aprender a ser, requiere el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, entendida ésta en los términos de las inteligencias múltiples de H. Gardner, y con ello la capacidad para reflexionar sobre sí mismo y sobre la identidad propia. Aprender a convivir, en cambio, supone el desarrollo de la inteligencia interpersonal y con ello las habilidades sociales que favorezcan el diálogo, la ayuda mutua, la solidaridad, y todos aquellos valores que hacen posible el aprendizaje de la cooperación.

Para que un programa educativo intercultural en formación de profesores desarrolle ambos saberes es necesario que además de integrar comunidades de práctica con los participantes en el programa, se cultive en ellas un tipo de relaciones emocional e intelectualmente comprometidas con el desarrollo personal y profesional de quienes en ella participan, es lo que en otro lugar (A.A.V.V., 2005) le hemos denominado acompañamiento sistémico. Tiene la virtud de recibir según la necesidad y de dar según la capacidad. Actúa por demanda y se inserta en una red de relaciones colaborativas caracterizadas por su horizontalidad, retroacción y recursividad y sobretodo, determinadas por un componente de calidad: la humanización de las relaciones sociales (Maturana, 1997).

La horizontalidad consiste en establecer relaciones en direcciones diversas, reconociendo al otro como igual, pero sabiéndose histórica, cultural y cognitivamente diferentes. Es un tipo de acompañamiento que retroactúa para revisar su propio proceso, y de ser necesario, reconstruir el sentido de la acción propia, recogiendo aquellos eventos del pasado que lo realimentan en su vigoroso impulso hacia el futuro; es recursivo (Morin, 2002) porque no hay papeles a desempeñar para siempre por parte de los participantes, pero sobre todo porque el acompañamiento forma parte de una cultura generosa, humana, que reintroduce al profesor como sujeto de saber y en función de eso se autorregula-organiza-produce.

El acompañamiento recurre al pasado, preserva lo que lo impulsa; para ver el proceso vivido se asume como observador de segundo orden, lo revisa y lo potencia para acomodarlo a su proyecto pedagógico. Tiene sentido si se experimenta en contexto, sobre todo en el de la profesión, y si supera, sin duda, la noción topológica del mismo porque, como todos sabemos, el contexto incluye el lugar y sobre todo a cuanto pasa allí: la trama de interacciones sociales que con su sintaxis y semántica de referencia, se convierte en el espacio humano para la configuración y reconfiguración del ser.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque humanista. Para aprender a comprender es necesario viajar a donde el otro para saber lo que piensa y siente.*

Las relaciones pedagógicas se humanizan cuando se comprende al otro, condición que se logra si el educador establece empatía emocional y cognitiva con los niños y niñas migrantes. No se trata de un logro socioafectivo espontáneo, ni de algo que ocurra de la noche a la mañana. Tiene una base material y resulta de la interacción humana intencionada.

El carácter itinerante de la formación de los profesores de migrantes orienta a que el diseño curricular de los programas educativos incluya la experiencia psicológica de la migración en una comunidad de origen de la población infantil a quien ofrece su servicio educativo y sugiere, al mismo tiempo, que se realice una inmersión sociocultural en ella. Hacer eso es importante. Se ha probado que cuando se tienen esos dos tipos de experiencias se favorece el desarrollo de la empatía emocional y también la cognitiva.

Hay evidencia empírica para probar que esos dos modos de empatía se empiezan a generar cuando los educadores, al estar en circunstancia de migración cuasi-experimental, sienten estados emocionales similares a los que se provocan en situaciones reales de migración. Son estados de tensión y desequilibrio que les impele al uso de estrategias de afrontamiento parecidas a las empleadas por los migrantes reales en sus lugares de destino.

En una estancia realizada por educadores de migrantes sinaloenses, México, en una comunidad de la mixteca alta, oaxaqueña, se pudo percibir en ellos cierta tensión emocional a causa de la sensación de pérdida ambigua (Boss, 2001, Falicov, 2000) de los referentes significativos de su vida cotidiana; otros, en cambio, acusaron el síndrome de presencia en ausencia, duelo y enojo por encontrarse en una situación desfavorable, no habitual, lo mismo que de pesadumbre y tristeza (Lazarus, 2001).

Si algo tiene de relevante este hecho para formar educadores con empatía hacia los migrantes, es que la estancia les permitió vivir y tomar conciencia de los estados de tensión, así como de las estrategias de afrontamiento realistas, compensatorias y mixtas (realistas-compensatorias) (Armenta, Montoya y Jacobo, 2008) que favorecen la distensión.

Por otra parte, la empatía cognitiva se ve fortalecida en la medida en que las teorías de la mente del educador se verifican en el contexto de origen de los migrantes. La apropiación de las claves culturales en ese lugar favorece el reconocimiento del sistema de creencias, y contribuyen con la identificación del papel que juega en las expectativas personales del migrante, en la toma de conciencia de sus necesidades y en sus motivaciones.

Con la inmersión sociocultural en el lugar de origen, todo cambia en el práctico de la educación de migrantes. Surge una nueva teoría para dirigir la acción profesional. Cuando se conocen las condiciones de vida en el lugar de origen; cuando se comprende el papel fundamental de la interacción de la cultura en la organización intelectual y en los sentimientos, y se participa, además, en las interacciones cotidianas de los pueblos migrantes, el educador procede a reconfigurar la imagen que tiene de ellos y la compromete técnicamente para trabajar con perspectivismo pedagógico, y también con la humanización de las relaciones sociales en cada centro educativo de la diáspora mixteca/zapoteca o náhuatl, extendida a lo largo del flujo migratorio.

En este sentido, viajar (Palacios, 2007) al lugar de origen de los/as migrantes resulta ser una importante estrategia de formación que contribuye a descubrir lo múltiple y lo diverso, como movimiento donde se abre el espíritu y se produce el pensamiento que reconfigura la mirada hacia los vínculos de la escuela y sus contextos.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque situado en los lugares de trabajo para aprender a hacer y para adquirir y desarrollar las competencias profesionales que aseguren un desempeño exitoso.*

Situar la formación profesional en contexto permite conocer la trama de relaciones reales que establecen los diferentes agentes educativos, en la que los aprendices de maestros se socializan en la cultura práctica, técnica y social de la profesión.

Debe advertirse que llevar la formación de los educadores a los lugares de trabajo no representa retroceso alguno. Hargreaves (1999a, 1999b) tiene razón cuando afirma que es riesgoso cuando el componente práctico y la formación profesional en el lugar de trabajo son asimilados al modelo de formación correspondiente a la edad preprofesional. Afortunadamente, con las contribuciones hechas por él y otros investigadores hoy sabemos mucho más acerca del aprendizaje de la profesión y la importancia que tiene el contexto en ello, al igual que el trabajo en red con otros centros educativos para recibir el acompañamiento de los profesores experimentados y las facultades de educación de las universidades para desarrollar el pensamiento crítico en ellos, por lo que, en síntesis, no se trataría de una transferencia mecánica del repositorio biológico de saberes que los profesores experimentados harían entre sí o hacia los principiantes, si median, sobre todo, procesos inteligentes de reflexión en y sobre la acción y hace las adecuaciones a los requerimientos del entorno.

Tal y como se ha dicho en otro lugar (Jacobó y Pintos, 2003), la formación profesional situada de los educadores tiene muchas ventajas, más de las que uno puede imaginar, algunas de ellas son:

- a. Integra a los sujetos educativos en comunidades para la formación y el desarrollo profesional, y asumen la descripción, explicación y solución de los problemas de la profesión como equifinalidad para dar sentido a las tareas con las que el colectivo de docentes tiene compromiso moral, intelectual y emocional. Ello favorece al desarrollo de las habilidades intelectuales para saber interrogar de forma inteligente al contexto de trabajo, ayuda a la toma de conciencia de la información que dispone y de la que se requiere para describir, explicar y resolver los problemas profesionales que se presenta y las dudas que de ellos derivan.
- b. Incita a la mente profesional del educador a que se alimente con información directamente de los ámbitos de trabajo, empoderando su sistema cognitivo para lograr la comprensión ecológica de la enseñanza y del aprendizaje.
- c. Mantiene a los alumnos y profesores interesados por el conocimiento y la comprensión de los vínculos y relaciones a los que responde la trama de la vida social, política, económica y cultural en la que se inscribe el centro educativo.

Como la educación es de interés público, al situar la formación profesional en los contextos de trabajo se democratiza y se trata con equidad las diversas localidades en materia de formación de profesores. Diversifica su geografía al desplazarla de los principales centros de población urbana y de los centros de formación docente tradicionales – Escuela Normal, Universidad Pedagógica Nacional, Centros de Actualización del Magisterio y Centros de Maestros – hacia los campamentos

agrícolas, o a las comunidades rurales/urbanas con menor densidad de población, y a los centros de educación básica con un ambiente confiable para la socialización en la cultura técnica, ética y práctica de la profesión.

Y sobre todo porque contribuye a la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales que demanda la intervención educativa a una población en movimiento y con extrema pobreza alimentaria, patrimonial y de capacidades.

Referencias

- A.A.V.V. (Coord.) (2005). *El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Pedagógica Nacional /Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Armenta Beltrán, M., Castro Montoya, H. y Jacobo García, H.M. (2008). Conflicto emocional y migraciones. *Novedades Educativas*, 206, pp. 68-75.
- Ávalos, B. y Nordenflycht, M.E. (1999). *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Santiago de Chile: Ed. Santillana
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de sistemas*. México: FCE.
- Bohm, D. (2001). *Totalidad y orden implicado*. España: Kairós.
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. México: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1998). Personal experience methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Falicov, C. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Terapia Familiar de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar, Octubre 5, 2001, y en Conferencia organizada por CEFYP, Buenos Aires, Noviembre 10, 2001. Publicado en No. 69 de *Perspectivas Sistémicas*, Noviembre/ Febrero 2001/2. En línea: <http://www.redsistemica.com.ar/migración2.htm>
- García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación superior de la UNESCO, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998. París: UNESCO.
- González, P. (2007). Migración y complejidad: hacia la construcción de la sociedad intercultural (claves para una propuesta socioeducativa). Cap. 7. En Héctor Manuel Jacobo García, *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. México: UPN/ CONACyT.
- Hargreaves, A. (1999a). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En B. Ávalos y M. E. Nordenflycht. *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Santiago: Ed. Santillana
- Hargreaves, A. (1999b). Hacia una geografía social de la formación docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y J. F. Angulo Rasco (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, Investigación y práctica*. Madrid: Akal textos.

- Jacobo García, H. (2009) *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Jacobo García, H., Loubet Orozco, R. y Beltrán González, N.V. (2009). *Cambio conceptual en comunidades de práctica. Un estudio con educadores de migrantes*. Memoria de IAIE Annual Conference 2009 Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Atenas, Grecia.
- Jacobo García, H. (Coord.) 2007. *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. México: UPN/CONACyT.
- Jacobo García, H. y Pintos, J.L. (2003). Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión compleja. *Cuaderno de discusión* No. 10. México: Dirección General de Normatividad/ Secretaría de Educación Pública/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- Lazarus, R.S. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Levitt, P. (2002). Social Remittances: Migration Driven, Local-Level Forms of Cultural Diffusion. *International Migration Review* 32, 926-948.
- Manen, M. van (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-28.
- Maturana, H. (1997). *La realidad ¿Objetiva o construida?* Madrid: Anthropos.
- Morin, E. (2001). *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.
- Palacios Campillo, Z. (2007) Cap. 6. Maestros en movimiento. Constructores de territorio pedagógico. En M. Jacobo García (Ed.), *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto* (pp. 161-170). México: UPN/CONACyT.
- Pérez Gómez A., J. Barquín Ruiz, y J. F. Angulo Rasco (eds.) (1999) *Desarrollo Profesional del docente. Política, Investigación y práctica*. Madrid: Akal textos.
- Rivera-Sánchez, L. (2007). Cap. 2. Las remesas socioculturales ¿flujos globales y cambios locales? En M. Jacobo García (Ed.), *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto* (pp. 33-52). México: UPN/CONACyT.
- Schön, D. (1993). La formación de profesionales reflexivos. España: Paidós-MEC.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 45(2).
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W.M. (2001). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA. Harvard Business Scholl Publishing.
- Wheatley, M. y Kellner-Rogers, M. (1996). *A simpler way*. San Francisco, CA. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Reconocimientos:

Este proyecto fue posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -CONACyT-, clave 2002013002, de la Secretaría de Educación Pública, México; la participación comprometida de la Unidad 251-Culiacán, de la Universidad Pedagógica Nacional, y el apoyo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela Normal de Sinaloa.

A nuestra comunidad de práctica, integrada por las siguientes personas: Daniela Elizeth Montes González, Edia Aracely Caro Topete, Gloria Castro López, Héctor Filemón Castro Montoya, José Adrián Cisneros Heredia, José Guadalupe Duarte Castillo, Juan Carlos Sanz Gutiérrez, Karla Judith Martínez Estrada, María Elena Villegas Palazuelos, Marina Gabriela Uruga Ayón, María del Rosario Mendoza López, María Fernanda Martínez Corrales, Marisol Salazar Castañeda, Martha Yurinia Medel Valdez, Martha Amarillas Mata, Mireya Rubio Moreno, Nayeli Verenice Beltrán González, Salvador Ávila Leal, Teresa Guadalupe Martínez Benítez y Yuslania Denice Armenta Vega.

A los educadores de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, residentes en San Martín Peras, Juxtlahuaca, Oaxaca, comunidad de origen de las familias migrantes del campo en el noroeste de México: Adelina León López, Alejandro Pacheco Sernas, Álvaro Martínez Martínez, Ángel Barenca Sosa, Cristina Pinacho Aragón, Fabiola Santiago Cruz, Janeth Lorena Hernández Pinacho, Lorena Dayci Juárez Díaz, Marcos Hernández Hernández, María del Rosario Vázquez Mendoza, Reynalda López Salvador; y su asesora Celina Espinoza García.

Y al apoyo y hospitalidad de diversas personas, como Don Ciriaco Díaz Martínez, Presidente Municipal de San Martín Peras, Juxtlahuaca, Oaxaca; Don Ernesto Mendoza Olivera, Regidor de Educación, Don Francisco López, Secretario de Bienes Comunes; el Padre Fidel y el Padre Lomelí y del médico Martín Cruz Román, encargado de la Unidad Médica Rural del IMSS. Estar con todos ellos, allí, en el lugar donde nacen los niños y niñas migrantes que viajan con sus familias a los campos agrícolas en el Noroeste de México, nos trajo muchas satisfacciones personales y profesionales: nos concedió navegar en la complejidad de la otredad, fortaleció nuestra empatía emocional y cognitiva hacia todos ellos y reconfiguró el perspectivismo pedagógico y toda nuestra visión educadora.

A María Librada Velázquez Paredes por su contribución a la última corrección de este documento.

La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social

Inclusive Intercultural Training of teachers: Toward the social transformation

Auxiliadora Sales Ciges
Universidad Jaume I, Castellón

Resumen

La educación intercultural inclusiva como marco conceptual, nos sitúa en un modelo que entiende la escuela como un cruce de culturas y un espacio privilegiado para la negociación y el diálogo intercultural. De ahí que los ámbitos, contenidos y metodologías para la formación del profesorado se centren en la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional y comunitario. Así, nuestra propuesta de formación, desarrollada en dos centros de la Comunidad Valenciana, España, se centra en procesos de investigación-acción que convierten la mejora escolar en un proceso intercultural inclusivo del que hemos sacado conclusiones relevantes.

Palabras clave: Educación Intercultural Inclusiva, Formación del Profesorado, Investigación-acción.

Abstract

Inclusive intercultural education as a conceptual framework, it's a model that understands school as a cultural crossroads and a privileged space for negotiation and dialogue. Hence, the dimensions, content and methodology for teacher training should focus on reflection about practice, sharing of experiences and professional and community development. In this sense, our training proposal, developed in two schools of Valencia, Spain, focuses on action research processes that make that school improvement becomes an inclusive and intercultural process. We have drawn relevant conclusions for teacher education and in-service training.

Keywords: Intercultural Inclusive Education, Teacher Training, Action-research.

La Educación Intercultural Inclusiva como marco conceptual

Partimos de un concepto de educación como proceso necesariamente inacabado, que requiere una constante labor de reflexión y de análisis de la realidad diversa y plural. Un proceso social y cultural que parte de la interacción entre las personas y que permite la creación y recreación de la cultura mediante la construcción compartida del conocimiento (Pérez Gómez, 1993).

Esta concepción transformadora de la educación supone un concepto de cultura dinámico y abierto, ya que *“el hombre es un animal insertado en tramas de significación que él mismo ha tejido”* (Geertz, 2000). La cultura se concibe como el conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia (Pérez Gómez, 1993:72). Se refiere al conjunto de relaciones que el ser humano establece consigo mismo, con los otros seres humanos y con la naturaleza, resultado tanto del tipo de formación que recibe como del conjunto de acciones que realiza (Alegret, 1992). Por ello, ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Ante la educación, como proyecto cultural, no hay una percepción unánime, ya que la complejidad y pluralidad social hace que los significados y expectativas que los diferentes grupos culturales y sectores sociales otorguen a la educación y a la escuela sean muy diversos y, a veces, contrapuestos, *“lo que convierte la educación, inevitablemente en alguna medida, en un territorio para las confrontaciones políticas, religiosas, entre culturas y subculturas y entre grupos sociales. Aunque, obviamente, también hay consensos y posibilidades de ir ampliándolos”* (Gimeno Sacristán, 2000:20).

La escuela y el aula entendidas como cruce de culturas (Pérez Gómez, 1995), suponen un espacio de conocimiento compartido, que implica esforzarse por crear, mediante la negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias (Villa, 1998).

Dentro de este marco conceptual e ideológico encuadramos la Educación Intercultural Inclusiva como a *“un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad”* (Sales y García, 1997:46). Este modelo nos remite a unos objetivos básicos sobre los que fundamentar tanto las prácticas escolares como la formación y el desarrollo profesional:

1. Valorar la diversidad y respetar la diferencia, como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos. La diversidad es positiva y enriquecedora a partir de un reconocimiento de la igualdad como personas.

2. Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forma a las nuevas generaciones como a ciudadanía crítica en la toma de decisiones públicas (Cortina, 1997).
3. Buscar valores mínimos comunes, que den sentido a la interculturalidad como referencia para desarrollar ideologías, políticas y modelos educativos en un mundo plural. A través de estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, se propicia el intercambio de perspectivas culturales y se busca el consenso entre modelos culturales y sociales alternativos. El diálogo como camino para la ciudadanía intercultural (Benhabib, 2000).
4. Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales (McCarthy, 1994).
5. Desarrollar competencias multiculturales: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores.
6. Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno, por los que se opte voluntariamente y sin amenaza para el autoconcepto.
- 7.

La diversidad cultural y los dilemas del profesorado

Este enfoque intercultural inclusivo nos plantea un dilema entre la dicotomía entre diversidad e igualdad, dilema que se percibe en la reflexión crítica de los profesionales sobre sus prácticas cotidianas. En muchos casos, diversidad, diferencia y desigualdad se manejan de forma confusa y ambigua.

Podríamos distinguir, en palabras de Manuel Delgado (1998:25), que:

“la diferencia no es desigualdad, ni igualdad implica uniformidad ni unanimidad. Los elementos de un sistema no interrelacionan y cooperan a pesar de ser diferentes, sino exactamente por el contrario: porque son diferentes. Por una parte, el derecho a la diferencia, es decir, el derecho de cada individuo y de cada comunidad a creerse diferente de los otros, y dotar de contenidos esta voluntad de diferenciación, supone, por otro lado, el derecho a la igualdad, o sea, el derecho de aquellos a ser aceptados como son a ser indistinguibles ante la lucha por la justicia”.

El derecho social a la cultura y a la educación es fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer las posibilidades de su desarrollo, sino porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos. Por lo tanto, integrar la diversidad es favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes, que enriquezcan la dinámica del aula y de la institución (Gairín, 1998; Imbernón, 1999).

Por todo eso, considero que la educación debe integrar fines comunes de la inclusión y la interculturalidad, ya que ambos comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad.



Figura 1. Escuela intercultural inclusiva

De esta manera, frente a “la invisibilidad” homogeneizante que se deriva de los enfoques educativos asimilacionistas, se trataría de favorecer “la invisibilidad” que proporciona el derecho al anonimato, a ser un ciudadano más, sin tener que justificarse constantemente. Frente a “la visibilidad” etiquetadora de los programas compensatorios, deberíamos promover la visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales, desde la libre elección de la identidad cultural de cada persona y comunidad, que pueda mostrarla y reconocerla públicamente sin sentirse humillada o menospreciada. Es decir, debemos conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia. No señalar la diversidad estereotipándola. Podemos ver gráficamente cómo se resuelve este dilema en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea y desarrolla (Sales Ciges, 2002:67).

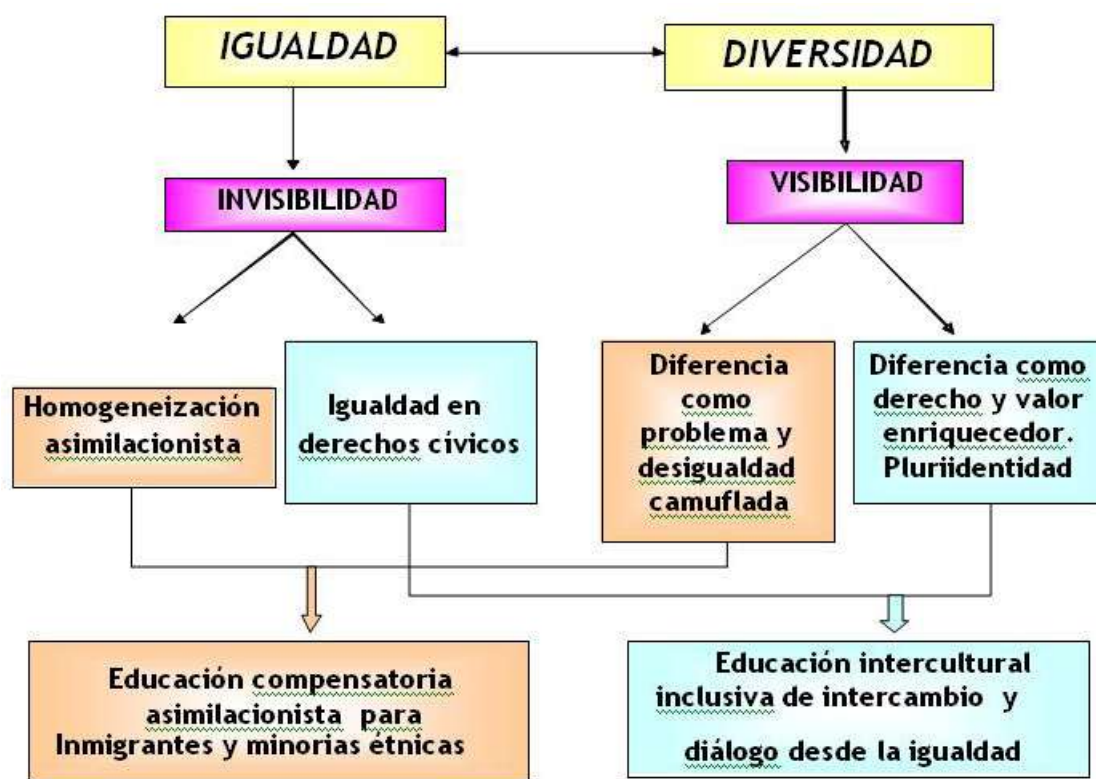


Figura 2. Igualdad y diversidad: entre el visible y el invisible

Principios para la formación del profesorado

La reflexión a partir de los dilemas generados entre la diversidad y la igualdad y la búsqueda de su equilibrio fundamenta la formación del profesorado en seis principios que orientan los contenidos y metodologías formativas.

a) Dentro de un proceso más amplio de transformación social y cultural

La profunda transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de *emancipación cultural* y *reconstrucción social*, que pretende abrir un proceso dialéctico de emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante (Kincheloe y Steinberg, 1999). Por ello, el currículo inclusivo e intercultural debe favorecer que los alumnos y alumnas lleguen a ser pensadores críticos, puedan ser conscientes de su situación dentro de la jerarquización social y tengan estrategias de acción social *“para participar en la construcción de su propio destino”* (Grant y Sleeter, 1989:54). Desde este planteamiento la resistencia al sistema es posible porque la cultura no es algo ajeno a la vida cotidiana de las personas, sino que es continuamente recreada y transformada por los sujetos que se enfrentan a su entorno, interpretando activamente sus circunstancias vitales.

b) *La escuela como espacio de participación democrática*

El papel reproductor de la escuela, desde esta perspectiva, es duramente criticado e igual que se analizan los mecanismos discriminatorios del sistema social, la escuela debe entrar en un proceso de autocrítica constructiva que haga explícitos los instrumentos y estructuras que perpetúan las desigualdades dentro de ella (Escofet et al., 1998). El debate debe abrirse desde la escuela para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación de los profesores, como en el currículo, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado, en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela. En definitiva, es un replanteamiento general de la función social que la escuela debe cumplir en una sociedad democrática intercultural (Essomba, 2006).

Por ello, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y maneras alternativas de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Se trata de *“pasar de una lógica de la imitación a la lógica del contagio que posibilita la ampliación cultural. Y con ella, el deseo, como movimiento, crece”* (Traver, 2003:13). Esta nueva cultura de la transformación tiene como meta la inclusión que se mueve por imaginarios positivos y hacer crecer el deseo en la educación, porque moviliza potencialidades y no se centra en las carencias.

Ningún grupo debe imponer sus cosmovisiones, sus estilos cognitivos, sus valores y tipo de conocimiento a los otros. El proceso educativo se flexibiliza de tal forma que el alumnado pueda disponer de modelos y estrategias alternativas para elaborar el conocimiento sobre un mundo plural en continuo cambio y conflicto, que se enriquece y transforma gracias a la diversidad que le caracteriza. Este enfoque apunta la importancia de mantener un estrecho contacto entre la escuela y la comunidad y la imprescindible colaboración entre ambos para la transformación social inclusiva e intercultural. La comunidad plural debe participar en el proceso educativo estableciendo redes intercomunicativas con la escuela, para el control democrático de la educación y garantizar la representatividad de todos los grupos en ella (AAbdallah-Pretceille, 2003).

c) *Del aprendizaje constructivista al aprendizaje dialógico*

El aprendizaje dialógico es uno de los resultados de la aplicación del enfoque comunicativo en educación. La realidad social es una construcción humana donde el significado se construye entre todos los actores a través del diálogo, y esta construcción está incurso a nuevas resocializaciones. Dada la influencia de las interacciones con otras personas para el aprendizaje se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar en el trabajo diario de toda escuela. La educación debe crear situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de igualdad al mismo tiempo que radicaliza vías que promuevan la superación de las desigualdades (Ayuste et al, 1999).

d) La búsqueda del diálogo intercultural

El currículo, su lenguaje y organización deben ser revisados, para introducir en ellos las perspectivas y contribuciones de los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada, que muestre que la sociedad global evoluciona y se transforma gracias a la aportación de todos y cada uno de ellos. El currículo escolar debe permitir una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los diferentes grupos culturales forman, como metafóricamente describe Gimeno Sacristán (2001), una grande red en la que todos están conectados por hilos que hacen fluir las comunicaciones.

e) La emancipación crítica y la autonomía personal

La pedagogía inclusiva e intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno/a capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que muestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje (Giroux, 2001; Bank, 2002).

f) El profesorado como ciudadano e investigador comprometido

El profesor no se considera un agente socializador, sino un ciudadano comprometido políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol como profesional definiéndolo continuamente (Gale y Densmore, 2007). Frente a la figura del técnico o experto, el profesor, desde este modelo, se concibe más como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas. No debe trabajar aislado en su aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera cooperativa también (Elliot, 2004). El educador aprovecha cualquiera momento y circunstancia del ámbito escolar para incorporar una visión inclusiva e intercultural en la vida cotidiana del centro, relacionando lo que en él ocurre o se aprende con los fenómenos sociales que lo originan.

Ámbitos, contenidos y metodologías de formación intercultural inclusiva

Si planteamos la formación desde un enfoque crítico y reflexivo, podemos afirmar que su finalidad debe ser la capacitación del profesorado para construir su propia competencia educativo-didáctica, en la que integrar, y, desde la que materializar, sus concepciones éticas y sociopolíticas sobre la enseñanza, la escuela, el currículo y el aprendizaje. Frente a la mera transmisión de conocimientos, informaciones y técnicas, se pretende capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa de enseñar (Essomba, 2008).

Se trata de formar al profesorado como personas que comprenden su responsabilidad en el desarrollo de la escuela como institución y adquieran una actitud reflexiva sobre su enseñanza, haciendo el énfasis en el contexto social, político y cultural de la escuela. En este sentido, Jordan y colaboradores (2001) nos señalan la necesidad de una formación del profesorado en principios y valores educativos, intelectuales y sociales, para el desarrollo en el alumnado de una interpretación creativa y constructiva de la cultura y del aprendizaje.

Estos objetivos y contenidos de formación tienen una implicación institucional que exige una serie de cambios en la de la formación, tanto inicial como permanente, de manera que se acerquen a un enfoque intercultural e inclusivo (Essomba, 2003):

- cambios didácticos y organizativos: cambios en las prácticas y acciones educativas del profesorado que responden aún, en muchos casos, a intereses y opciones de valor relacionadas con determinadas concepciones sobre la enseñanza y el papel de la escuela poco congruentes con un modelo educativo basado en la diversidad;
- cambios en los modelos y procedimientos de evaluación que, en la actualidad, siguen más preocupados por los resultados que por los procesos de aprendizaje del alumnado;
- cambios en la organización académica e institucional, orientada hacia planteamientos colaborativos de la organización y del liderazgo;
- cambios en la concepción homogeneizadora de la enseñanza frente al reconocimiento y la consideración positiva de las diferencias y las heterogeneidades entre las personas y los colectivos, etc.

Desde nuestra tarea formativa en la Universitat Jaume I, hemos tratado de darle coherencia desde este enfoque a la formación de profesionales de la educación (Sales y Moliner, 2001; Sales, Moliner y Sanchiz, 2001a; 2001b) a partir de una propuesta que intenta romper con el concepto tradicional de formación de maestros, centrado en la transmisión académica y unidireccional de conocimientos, para dar paso a una formación en la que se prioriza la interpretación, la comprensión y la reflexión crítica sobre esos contenidos: la cooperación entre iguales estableciendo procesos de comunicación y diálogo para la resolución de conflictos; la reflexión crítica a partir de los recursos educativos, diversificación de las perspectivas de análisis; la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos y planteando actividades motivadoras y culturalmente significativas, y en definitiva, estrategias todas ellas que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento para propiciar la innovación pedagógica y la transformación social.

Si bien, la formación es un continuo en el desarrollo profesional del profesorado, es cierto que la formación inicial realizada en las universidades debe preparar para una formación a lo largo de toda la vida, una formación permanente que se centra fundamentalmente en tres grandes líneas (Imbernón, 1994):

1. La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización en diferentes ámbitos educativos.

3. El desarrollo profesional en y para el centro, por medio del trabajo cooperativo de transformación de la práctica.

El modelo de formación basado en la escuela es el que mejor se ajusta a un planteamiento profesional colaborativo y surgido de las necesidades de formación planteadas por el propio centro y su entorno más inmediato. Constituye un modelo de perfeccionamiento de la mejora educativa que requiere trabajar conjuntamente el desarrollo organizativo, el curricular y el docente (Montanero, 1999).

Por lo tanto, la unidad de análisis para entender el desarrollo y formación del profesorado es la escuela, no solo considerada como un puesto de trabajo, sino también de formación compartida. Sólo si se produce un mayor perfeccionamiento del profesorado, un cambio de concepción en los *curricula* de los centros y un cambio en el clima de la institución escolar, la educación intercultural inclusiva cobra verdadero sentido. La escuela, así, se concibe como unidad de aprendizaje y trata de responder a las necesidades que esta va planteando, enfatizando la formación cooperativa y la reflexión compartida como claves para el desarrollo personal y profesional.

Entre las diversas estrategias de formación del profesorado queremos destacar la creación de grupos de trabajo colaborativo que permiten el intercambio de conocimiento profesional, perspectivas y habilidades entre profesionales como verdaderas comunidades de aprendizaje (Durán y Miquel, 2004). La creación de grupos de apoyo en los centros, desarrollada por Parrilla y colaboradores (Parrilla, 1998), está teniendo grande repercusión en otros contextos escolares, ya que el asesoramiento entre colegas ha demostrado aumentar las conductas efectivas de enseñanza, mejorar el autoestima y el sentido de la profesionalidad, la gestión de los conflictos en la aula (Hasbrouck, 1997).

Pero sin duda, la estrategia que corresponde perfectamente con el perfil de profesorado investigador de su propia práctica, creemos que es la investigación-acción. A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica de la aula y en la cultura escolar. Esta investigación permite reflexionar sobre su modelo didáctico personal, el que define su práctica concreta, conformado por la influencia de su historia académica como alumno, de su historia profesional como a docente y de su adaptación al contexto institucional y social (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2004). La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobretudo en lo centro y la aula como medio social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso. De hecho, la relación entre formación e investigación-acción es muy estrecha, debido a que ésta provoca:

- Desarrollo de estrategias y métodos de actuación
- Descubrimiento de espacios de desarrollo social
- Facilitación de dinámicas de trabajo para grupos sociales
- Promoción de técnicas de análisis de la realidad
- Visión global como investigación cualitativa de la teoría en relación con la práctica
- Apuesta por una investigación abierta, participativa y democrática.

Nuestra propuesta: la construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción

Antecedentes del proyecto

El proyecto de investigación emprendido hace tres años por el grupo MEICRI¹ pretende acercarse a la escuela como organización que aprende y espacio privilegiado para hacer interculturalidad e inclusión. Desde un planteamiento netamente cualitativo, de investigación-acción, nuestra intención consiste en analizar la realidad escolar y cómo se aborda la diversidad cultural desde ella para facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y reflexión sobre las mismas por parte de la comunidad educativa. Es decir, nuestra pretensión es iniciar y hacer el seguimiento de procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con los agentes educativos. Se trata de una investigación colaborativa de clara intención pedagógica, aunque fundamentada y apoyada por un enfoque interdisciplinar. Es un estudio que conecta los ámbitos de la educación intercultural y la escuela inclusiva, a menudo trabajados por separado, pero con objetivos y procesos comunes y compartidos, puesto que relacionan diversidad, interculturalidad y comunidad, centrándose en políticas de igualdad y no desde planteamientos de déficit y necesidades educativas especiales.

Planteamos la necesidad y urgencia de un enfoque educativo intercultural e inclusivo en los centros escolares actuales desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no sólo desde cambios coyunturales más puntuales que si bien pueden resolver situaciones problemáticas más inmediatas no favorecen una transformación profunda de la institución y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad, a largo plazo (Santos Guerra, 2000). De ahí que nuestro interés se centre en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecte y desarrolle (Fink y Stoll, 1999). Para ello es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (Newton y Tarrant, 1992).

Nuestro objetivo en este proyecto de investigación se centra en el establecimiento de un modelo de formación intercultural e inclusivo que oriente y prepare adecuadamente a los profesionales de la educación a asumir el reto de construir entre todos una escuela también para todos.

El proceso de transformación

Desde estos principios y objetivos entendemos la construcción de la escuela intercultural inclusiva y hemos comenzado este proceso de reflexión conjunta con dos centros escolares de la Comunidad Valenciana, en España, que han asumido el compromiso de autoevaluarse para mejorar su cultura y prácticas escolares, hacia planteamientos más interculturales e inclusivos.

1 Millora Educativa i Ciutadania Crítica (MEICRI)

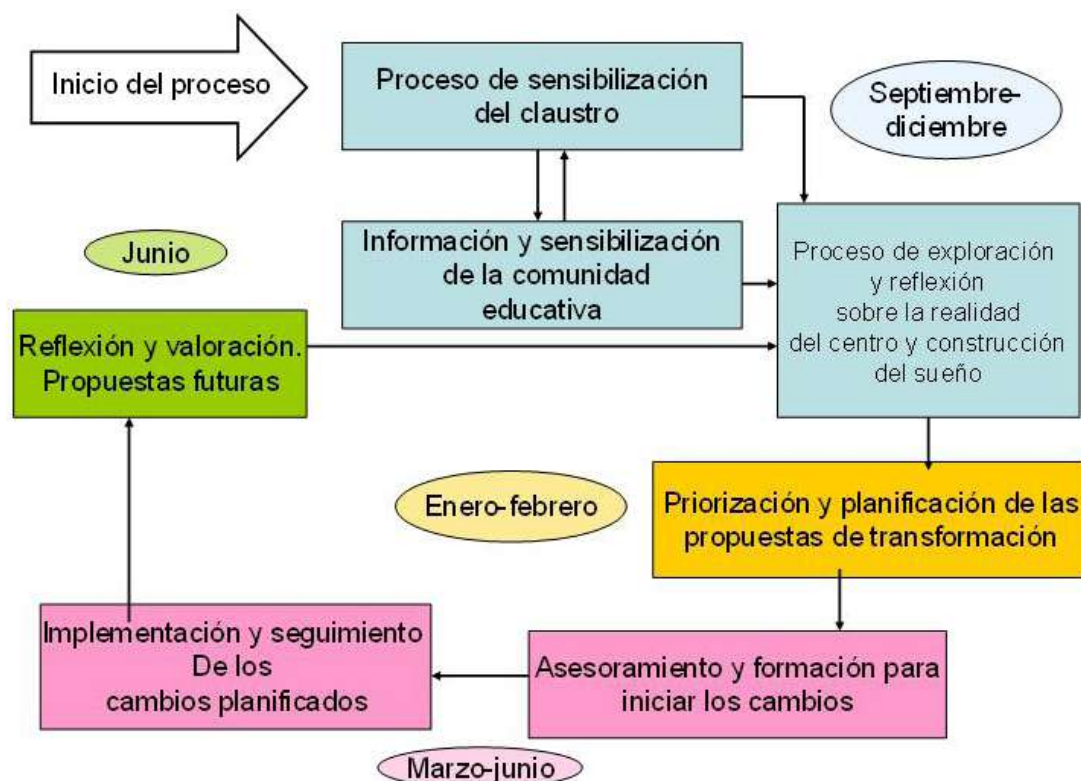


Figura 3. Proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva

El proceso se ha iniciado con un periodo de sensibilización del profesorado en el que les proponemos emprender juntos un camino, partiendo de quiénes somos, nuestra historia personal, escolar y profesional previa, centrando nuestra realidad inmediata en la Sociedad del Conocimiento y proyectando nuestra mirada en una aspiración compartida de escuela. Este proceso de Sensibilización en el que se explicitan miedos, inquietudes, dudas, pero también ilusiones, sueños, expectativas y percepciones concluye en un compromiso mutuo del grupo investigador de la universidad con el claustro del centro, para compartir un proyecto de transformación con perspectiva comunitaria.

Así pues, tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local. En ese momento, puede empezar el proceso de exploración de la realidad y de recogida de información por parte de toda la comunidad. Toda una aproximación etnográfica (entrevistas, observaciones, relatos de vida, análisis documental) para triangular la información sobre los factores, dimensiones e indicadores que condicionan y orientan el cambio. Para ello, hemos elaborado un instrumento: “La Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva”, (Sales, Moliner y Traver, 2007; Sales, Moliner y Moliner, 2009) que resulta a partir de una adaptación del *Index for Inclusion*, (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2001) y que además incorpora indicadores de la investigación sobre “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria” del equipo de en la UNED de Teresa Aguado (1999, 2007).

Esta guía, por tanto, está compuesta por una serie de cuestiones de reflexión, con la intención de propiciar y facilitar los procesos de cambio e innovación en los centros escolares. Se parte del análisis y valoración que lleva a cabo la propia comunidad escolar de su realidad cotidiana y de sus necesidades y posibilidades de mejora. El objetivo último es favorecer la discusión y reflexión sobre una serie de factores que están condicionando la inclusión intercultural y que permita a la propia comunidad educativa decidir qué elementos desea mejorar y cómo va a hacerlo. En una primera fase las preguntas facilitan centrar los temas de la reflexión, indagando sobre aspectos clave para la mejora. En la segunda fase, con las evidencias y reflexiones compartidas, se puede comenzar el establecimiento de prioridades y las acciones necesarias para llevar a cabo los cambios previstos, así como el modo de valorarlos posteriormente. Por tanto, este documento no es más que un instrumento, una herramienta de trabajo que en cada escuela puede utilizarse como se considere más útil y oportuno.

La guía esta estructurada en dos fases y tres dimensiones:

Fase I: Reflexión inicial

La comunidad escolar se organiza por grupos de trabajo, comisiones, seminarios, o cualquier otro tipo de agrupamiento de debate, para ir reflexionando en torno a las tres dimensiones y sus ámbitos que presenta la guía sobre el día a día del centro:

- A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)
 - A.1. Valores compartidos
 - A.2. Valoración positiva de la diversidad
 - A.3. Altas expectativas

- B. Cómo nos organizamos
 - B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo
 - B.2. Liderazgo inclusivo
 - B.3. Cultura colaborativa
 - B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación
 - B.5. Comunicación y mediación intercultural
 - B.6. Participación de la comunidad

- C. Cómo aprendemos y enseñamos
 - C.1. Agrupamientos heterogéneos
 - C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias
 - C.3. Metodología participativa y cooperativa
 - C.4. Actividades globalizadoras
 - C.5. Evaluación diversificada
 - C.6. Gestión dialógica del aula
 - C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado
 - C.8. Desarrollo profesional y comunitario

En cada escuela, se decide cómo recabar evidencias de las impresiones y percepciones que tiene la comunidad, a través de diversos instrumentos para recoger información: entrevistas, grupos de discusión, observaciones, análisis de documentos, diarios docentes.

Esa información recopilada permite tener una visión inicial, por parte de todos los colectivos de la comunidad que quieran participar, de los aspectos que están condicionando la posibilidad de crear una educación y una convivencia más intercultural e inclusiva.

La recogida de información, facilitada por el equipo de investigación, como amigos críticos, a través de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observaciones de aula, culmina en un documento que resume las aportaciones de todos los colectivos: profesorado, alumnado, familias y entidades locales.

Fase II: Cómo queremos y podemos mejorar

Una vez que tenemos información suficiente desde distintas fuentes y perspectivas, el documento de resumen se retorna a la comunidad educativa para que valore aquellos aspectos de los que están más satisfechos y deben potenciar, y de aquellos que les gustaría mejorar. Para ello, se organiza una Comisión APRO (Análisis y Propuestas) como un grupo de trabajo mixto, en el que profesorado, alumnado y familias preparan un Informe de Autoevaluación donde se recoge este análisis de la realidad y se hacen propuestas de cambio. Esta comisión prepara una Asamblea Comunitaria en la que dan a conocer estas propuestas y dónde se priorizan los cambios tanto a corto como a largo plazo. De esta misma asamblea surgen las personas voluntarias para formar una nueva comisión mixta que ponga en marcha esos cambios decididos y consensuados entre todos.

El curso escolar acaba con una primera valoración global del proceso seguido, de las estrategias utilizadas para la participación comunitaria, la formación del profesorado, la implicación del alumnado, la gestión de los cambios y la posibilidad de sostenibilidad de los mismos.

Como en cualquier proceso de reflexión y mejora de las propias prácticas, este no es el punto final, sino el primer bucle de una espiral continua que permite a los centros escolares convertirse en organizaciones que aprenden y a las personas que en ellos conviven en ciudadanos y ciudadanas más interculturales e inclusivos, además de en profesionales más eficaces.

Primeras reflexiones sobre la experiencia desarrollada

Nuestro papel en todo este proceso ha tenido una doble vertiente, como grupo de investigación y como equipo de formadores, que ha intentado concretarse en la figura de “amigo o amiga crítica”, que participa desde la fase de sensibilización, compromiso, recogida de información, reflexión, priorización y puesta en práctica de los cambios. Esta nos parece un rol necesario y que nos permite mantener una implicación afectiva y efectiva con el proyecto que en la escuela se emprende. No se trata tanto de un observador aséptico y distante, sino en alguien que participa,

se compromete y comparte, desde el diálogo para llegar a la toma de decisiones democrática, intercultural e inclusiva.

La exploración y reflexión conjunta a partir de la autoevaluación realizada, nos lleva a tener una visión bastante completa de cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. A partir de ahí, los miembros de la comunidad educativa, junto al equipo, elaboramos nuestro “sueño”. Tal y como en las Comunidades de Aprendizaje se realiza, toda la comunidad comparte y explicita su ideal de escuela, la idea que articulará el cambio, la imagen que mueve el deseo y lo contagia y que unirá a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y desafiante, teniendo ya una buena radiografía de la situación del centro desde la percepción triangulada de todos los implicados. Será pues “un sueño informado”. Desde la autoevaluación y el sueño compartido, emprendemos los cambios priorizando y tomando decisiones colegiadas, que tendrán un seguimiento continuo por parte de las comisiones mixtas (compuestas por miembros de la comunidad educativa y del equipo investigador). Finalmente se cierra este primer ciclo con las valoraciones de los cambios y las propuestas de futuro, dejando abierto, así, un nuevo bucle de un proceso que ya es constante y que pasa a formar parte de la manera de entender el desarrollo profesional, la mejora escolar y la innovación por parte de la escuela como comunidad intercultural inclusiva (Cantón, 2004; Gather, 2004).

De esta propuesta y experiencia desarrollada en los dos centros escolares valencianos, hemos sacado algunos factores clave que pueden determinar el éxito del proceso entendido como formativo y de mejora escolar:

- a) Se requiere una necesidad de cambio percibida por el propio centro (equipo directivo, profesorado y familias). Si los distintos colectivos no sienten esta necesidad de mejora y perciben que pueden hacer algo para conseguirla, el proceso queda distante, infructuoso o ajeno a su propia realidad.
- b) La relación de la escuela con el equipo asesor externo, con los “amigos críticos”, debe basarse en la confianza y la confidencialidad, puesto que el proceso es muy complejo, la información que se maneja muy delicada y las decisiones a tomar difíciles en muchos casos. La relación debe favorecer la progresiva autonomía del centro para gestionar su formación, sus cambios y sus futuras demandas como parte de su funcionamiento habitual. La presencia de observadores o asesores externos es interesante, a menudo necesaria, pero no imprescindible ni garantía de éxito.
- c) Instrumentos y estrategias que faciliten la autoevaluación y toma de decisiones. Uno de los momentos más delicados del proceso es la autoevaluación del centro, cuando debe recoger, analizar e interpretar la información que aportan los distintos colectivos de la comunidad. La gestión constructiva, desde un enfoque intercultural e inclusivo, de toda esta información altamente sensible, requiere de una serie de habilidades de análisis, observación, comunicación, diálogo y negociación que son básicas para que de la crisis o el conflicto se pueda construir el consenso y el proyecto compartido.
- d) Estrategias de participación democrática comunitaria para el debate, toma de decisiones y liderazgo compartido. Otro aspecto delicado del proceso es la apertura del centro a la comunidad, tanto para compartir información relevante como para tomar decisiones

colectivas entre todos (Bottery, 2004; Ryan, 2006). Las resistencias del profesorado o la falta de seguridad y hábito en las familias pueden generar obstáculos para una democratización de los procesos de mejora. El asesoramiento y la formación compartida permiten adquirir estrategias de participación útiles para aplicar en la gestión del aula y del centro.

- e) Espacios y tiempos para la reflexión colectiva: en el claustro, en las aulas, en las asambleas comunitarias. Se deben contemplar momentos y lugares de reunión, de coordinación, de reflexión en gran o pequeño grupo, a lo largo de la jornada escolar. De lo contrario, la improvisación, las horas extra, la sobrecarga de tareas hace que estos momentos para pensar y compartir se vivan con ansiedad y no se aprovechen como se merecen.
- f) Apoyo de las entidades locales y las autoridades educativas. Cuando una escuela comienza un proceso de formación de este tipo, ha de buscar rápidamente aliados en el entorno inmediato, puntos de apoyo que valoren el cambio y le den credibilidad desde fuera. Ir contracorriente es muy duro y las presiones de la Administración o el aislamiento por parte del entorno cercano pueden desmotivar a la comunidad educativa a mantener el proceso (Darling-Hammond, 2001).

Por tanto, la construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción es un camino largo, no exento de dificultades, un viaje por lugares que quizás nunca nos habíamos atrevido a transitar, y que requieren primero cierta valentía y coraje para iniciarse y después una mirada hacia el horizonte, más allá de nuestros propios pies en los primeros pasos. Este viaje hay quien lo entiende y lo toma como una verdadera aventura y en otros casos se emprende con las maletas bien cargadas y asegurando la ruta. Podemos definir el punto de partida, pero no el de llegada, ya que en este proceso de construcción y cambio no tenemos un destino ya creado, sino que cada escuela, desde principios y estrategias interculturales e inclusivas, irá acercándose a ese destino soñado, que quizás sea difícil de alcanzar pero que es el de la lucha por la transformación social contra la exclusión.

Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T. et al. (2007). *Diversidad Cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación. Proyecto I+D del Ministerio de Educación y Ciencia, convocatoria 2002, Madrid.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.

- Alegret, J. L. (1992). Reflexiones sobre la Interculturalidad, en Alegret, J.L. et al. *Sobre Interculturalidad*. Girona: Fundación SERGI/Programa TRAMA, 13-21.
- Ayuste, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Banks, J.A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Benhabib, S. (2000). *Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització*. Valencia: Tàndem Edicions.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Traducido y adaptado por traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva
- Bottery, M. (2004). *The Challenges of Educational Leadership*. London: SAGE.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Durán, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 73-76.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy: some reflections on action research, *Educator*, 34, 11-26.
- Escofet, A. et al. (1998). *Diferencias Sociales y Desigualdades Educativas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Essomba, M.A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad, *Educator*, 22-23, 239-267.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela. Barcelona, Octaedro.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educator y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Grant, C.A. y Sleeter, Ch.E. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en Banks, J.A. y McGee Banks, Ch.A. (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 46-65.
- Hasbrouck, J.E. (1997). Mediated Peer Coaching foro Training PrePreservice Teachers, *The Journal of Special Education*, 31 (2), 251-271.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Escalón.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana, pp.63-79, en Imbernón, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los reto del futuro inmediato*. Barcelona: Escalón.
- Jordán, J. A., Castellano, E. y Pinto, C. (2001). *La Educación Intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- Montanero, J.J. (1999). Bazas para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad, *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 36, diciembre, 125-141.
- Newton, C. y Tarrant, T. (1992). *Managing Change in Schools. A practical hadbook*. London: Routledge.
- Parrilla, A. (1998). Creación de estructuras de colaboración en la escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores, en Pérez, R.; Pascual, A. y Álvarez, C. (Coords.) *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 125-144.
- Pérez Gómez, A.I. (1993). El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 63.-77.
- Pérez Gómez, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas, *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sales Ciges, A. (2002). La diversitat als mitjans de comunicació des d'un enfocament intercultural, *Guix: El contracte didàctic*, 282, febrer, 66-73.
- Sales Ciges, A. y García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales Ciges, A. y Moliner García, O. (2001). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la Universidad? Comunicación presentada en las *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial: Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña, abril.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001a). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), <http://www.aufop.org/publica/rifp/01v4n2.aspe>

- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001b). Maestros y maestras críticos, *Cuadernos de Pedagogía*, 307, noviembre, 39-42.
- Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2009). "A self-evaluation guide for intercultural and inclusive schooling". *Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World*. Alicante: Association of Special Education.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J.A. (2007). Developing Intercultural and Inclusive Schooling from Action Research Processes - self-evaluation tools for schools, *XIII World Congress of Comparative Education Societies*, Sarajevo.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Traver, J.A. (2003). La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, *II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.
- Villa, Y. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento, *Educar*, 22-23, 55-98.

Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”

Towards an alternative indigenous bilingual and intercultural training: a pedagogy of liberation from the “communality”

Lois M. Meyer¹

Universidad de Nuevo México

Resumen

En 2007-2008, respondiendo a una situación intolerable de represión política, sindical, y educativa, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, México (CMPIO) inició por primera vez un curso alternativo de formación bilingüe e intercultural, que llamamos Formación de Maestros de Pueblos Originarios. Comprometidos con una pedagogía liberadora basada en los valores y las prácticas comunales de las comunidades indígenas, trabajamos en distintos modalidades con 53 maestros indígenas de nuevo ingreso, representando once grupos etnolingüísticos. Este artículo resume la historia de la CMPIO, su Movimiento Pedagógico, y el contexto, los contenidos, los compromisos comunales, y unos resultados del curso alternativo.

Palabras claves: Educación comunal; Formación docente; Formación bilingüe; Formación alternativa; Interculturalidad

Abstract

In 2007-2008, responding to an intolerable situation of political, union, and educational repression, the Coalition of Indigenous Teachers and Promoters of Oaxaca, Mexico, (CMPIO) created an alternative preparation course for new bilingual, intercultural teachers, which we called Preparation of Teachers of Original Peoples. Committed as we were to developing a liberatory pedagogy based in the values and practices of the indigenous communities, we worked in different modalities with 53 new indigenous teachers from 11 ethnolinguistic groups. This article summarizes the CMPIO's history, its Pedagogical Movement, and the context, contents, communal commitments, and some results of this alternative teacher preparation course.

Keywords: Community Education; Teacher Training; Bilingual Training; Alternative Training; Intercultural

1 En colaboración con la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO): cmpioac@yahoo.com.mx

Por una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valores tradicionales, cimentados en la comunalidad, y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo y con asesores que nosotros mismos determinemos.

[Manifiesto de Educación India, Sierra de Juárez, Oaxaca, 1982]²

La lucha para construir una educación indígena autónoma y bilingüe en Oaxaca, México, no es nada nueva. En 1982, cuando se escribió el manifiesto visionario citado aquí como parte de una declaración temprana de derechos autónomos redactada por tres de las primeras organizaciones etnopolíticas de Oaxaca³, la situación política era muy distinta a la de hoy: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas no explotará a la conciencia nacional e internacional hasta 1994; el movimiento magisterial militante en Oaxaca, que en junio 2006 enfrentó y rechazó una agresión policiaca armada y brutal en contra de 40,000 maestros en plantón de huelga, chispeando un levantamiento popular antigubernamental que duró meses, sólo estuvo tomando sus primeros pasos; no existía todavía el Tratado de Libre Comercio (TLC), que hoy día ha convertido a México, tierra natal del maíz, en un país importador del grano básico de la vida y a Oaxaca en el estado de más expulsión de mano de obra a los campos agrícolas del norte de México y EEUU; apenas se empezaban a manifestar las primeras indicaciones de la hegemonía neoliberal futura; no se reconocía todavía en las leyes nacionales al México pluricultural; y en la Educación Indígena seguía predominando la asimilación cultural forzada y la castellanización.⁴

Si bien es verdad que mucho se ha cambiado en el último cuarto de siglo de la historia mexicana, también es cierto que mucho sigue igual. En marzo del 2002, con ocasión de su 27º aniversario, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)⁵ denunció públicamente la situación de la educación indígena en el estado:

“La educación en las comunidades indígenas está en completo abandono. La educación bilingüe intercultural sólo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse. Esto se manifiesta en la falta de planes y programas para la educación indígena; falta de materiales didácticos apropiados, principalmente libros, pues se están usando los mismos de las escuelas de niños monolingües en español; falta de capacitación para el personal docente

2 Citado en Maldonado (2002a), p 95.

3 El documento fue suscrito por la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), El Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI), y el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO), 1982, citado en Maldonado (2002a), p. 94.

4 Soberanes., F. & Maldonado, B. (2002).

5 La CMPIO, con más de 30 años de lucha al lado de las comunidades (1974 – 2008), tiene 3 “caras”: a) desde 1978, funciona como la Jefatura de Zonas de Supervisión 21 – Plan Piloto, parte del sistema de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), con 1050 maestros indígenas en más de 450 escuelas bilingües rurales del estado; b) en 1982, fue reconocida como la Delegación D-1-211 de la Sección XXII del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), y forma parte de la reformista Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE); c) en 1990, se incorporó legalmente como asociación civil (A.C).

en la metodología para la enseñanza de segundas lenguas y fortalecimiento o revitalización de la primera. Con todo esto, ¿podrá existir en la práctica la educación bilingüe intercultural?”⁶

La creación de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural, insistía la CMPIO, requería de un cambio radical de ideología y liderazgo construido por procesos de participación plural y diversa.

“No vemos que esta situación tenga remedio mientras la ideología de los descendientes de encomenderos y finqueros⁷ domine entre los funcionarios que están decidiendo la orientación de la educación y la aplicación de los recursos, coincidiendo sus intereses con los del Banco Mundial y demás agencias trasnacionales que están delineando la educación a su medida...”⁸

En octubre de 2007, el 2o. Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural, reunido en Oaxaca en apoyo al movimiento antigubernamental magisterial y popular del estado, reiteró esta misma lista de realidades y quejas, señalando lo poco que se había cambiado durante los seis años anteriores. El Congreso proponía acciones concretas, tales como: a) dejar que los pueblos indígenas, mediante sus diferentes actores, definan las propuestas educativas para sus hijas e hijos, recibiendo de los maestros y autoridades educativas su apoyo profesional; b) identificar y revalorar críticamente en las escuelas las lenguas, los saberes y las prácticas de los pueblos originarios; c) reorientar la formación y capacitación de maestros para priorizar los valores y las prácticas comunales, e iniciar una red de formadores para capacitar a maestros indígenas seleccionados que serán los futuros formadores; d) crear un centro nacional de formación comunal multilingüe e intercultural, como un espacio en el que se promueva la comunalidad, el multilingüismo y la interculturalidad, con el propósito de capacitar a *educadores comunales* (sean o no maestros en servicio) con las competencias necesarias para investigar y analizar las realidades de sus comunidades y generar prácticas didácticas apropiadas.⁹

En este artículo, quiero reportar los esfuerzos hechos por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) para conseguir unos de estos fines, no como acciones aisladas, sino como parte de un Movimiento Pedagógico para reconstruir la educación bilingüe e intercultural en el estado. En particular, este análisis documenta y analiza el esfuerzo de la CMPIO de formar maestros bilingües de nuevo ingreso al magisterio con las habilidades necesarias para identificar y responder a las necesidades de los estudiantes y las escuelas en comunidades rurales indígenas. El propósito principal es formar maestros, en colaboración con sus comunidades de trabajo, para que

6 Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, AC:”, en *Las Noticias: Voz de Oaxaca*, 29 marzo 2001, publicado después en Fernando Soberanes. (Coord.), 2003b, p. 6.

7 Durante la Colonia, *encomenderos* recibían del Rey de España una encomienda de terrenos con toda la “propiedad” allí presente (incluyendo los habitantes indios). para su uso y explotación personal. En años más recientes, *finqueros* son los dueños de fincas, especialmente del café, quienes emplean a trabajadores indígenas a salarios mínimos, explotando su labor en condiciones abusivas.

8 Soberanes, 2003a, p. 6-7.

9 *Declaración del 2o. Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, Oaxaca, México, 27 octubre 2007. Se encuentra en http://www.cnei.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2:memoria-escrita&Itemid=5

puedan identificar las necesidades, historias, estructuras sociales, valores, y prioridades locales y comunales, y hacer de ellos la base de su currículo, su pedagogía, y sus relaciones comunales. Temas como los de la revitalización o el mantenimiento de las lenguas originarias - dependiendo de las realidades lingüísticas de cada comunidad -, el desarrollo de la lectoescritura en lengua indígena y español, y el modelo de la educación bilingüe adecuado para el contexto particular de cada comunidad, son elementos importantes en este esfuerzo de construir los programas escolares y las estrategias pedagógicas que sean liberadoras en vez de asimilacionistas, tanto en intento como en resultado.

La necesidad y la demanda de construir pedagogías y procesos de formación docente que sean culturalmente auténticos no son privativas de México. En los últimos 20 años, el desarrollo de modelos educativos y de formación docente para las escuelas en contextos indígenas con la intención de que apoyen y revaloren las prácticas y sistemas locales ha sido una necesidad incumplida y una demanda fuerte en muchos países de alta población indígena. Motivado por la Década Mundial del Desarrollo Cultural (1988-1997), UNESCO desarrolló varias iniciativas para promover la educación para el desarrollo cultural, entre ellas la recomendación de que el currículo de la educación formal en cada nivel escolar reconozca y revalore el ambiente cultural en que se crían los niños, señalando que el desprecio de esto limitaría su habilidad de beneficiar de su educación o desarrollar una identidad cultural positiva (Teasdale and Ma Rhea 2000). La histórica Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas¹⁰, adoptada en 2007 por la gran mayoría de los países miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconoce que una educación culturalmente apropiada es un derecho humano y colectivo de los Pueblos Indígenas. Se documentan en la literatura profesional varios esfuerzos locales de construir programas escolares auténticos y esfuerzos de formación docente que intentan cumplir con esta meta en contextos específicos (Teasdale and Ma Rhea 2000; Hinton & Hale 2001; Meyer, Maldonado, Ortiz & García 2004; entre otros). Esta literatura documenta la variedad de factores que influyen en el diseño de programas y currículos educativos en cada localidad (por ejemplo, las políticas e historias educativas nacionales y estatales; las agendas para la formación y capacitación docente al nivel de la Educación Superior; influencias religiosas; diversidad etnolingüística; expectativas culturales de género; presiones y prioridades financieras internacionales, entre tantos otros). Las amenazas políticas y la represión armada y violenta en contra de las maestras y los maestros por su actividad sindical, como se ha vivido en Oaxaca en 2006, son factores que hay que tomar en cuenta, pero hasta en esto México no es único.

10 Esta declaración histórica (documento A/61/L.67 de la ONU), adoptada el 13 de septiembre de 2007, promueve las protecciones a los derechos humanos de los Pueblos Indígenas, incluyendo, entre otras: la afirmación de los derechos colectivos; el derecho a seguir existiendo como Pueblos distintos y autogobernados; derechos culturales, entre ellos el uso, mantenimiento y revitalización de las lenguas autóctonas; y el derecho a establecer y controlar los sistemas y las instituciones de enseñanza que proveen la educación en su propia lengua, empleando métodos consistentes a sus formas propias culturales de enseñar y aprender. La declaración se aprobó por una votación de 143 a favor (entre ellos, México) y 4 en contra (Australia, el Canadá, Nueva Zelanda, y Estados Unidos), con 11 abstenciones.

Lo que sí es raro, por lo menos en el contexto oaxaqueño, es el conjunto de factores históricos que se han motivado a que la CMPIO iniciara y persiguiera tenazmente su Movimiento Pedagógico hacia la transformación de la educación en las comunidades indígenas.

“Los 350 compañeros fundadores de la CMPIO recibieron su formación inicial para ser promotores –no maestros– a principios de la década de los 70, cuando sólo tenían la primaria terminada. Estudiaron en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), en donde se les preparó para trabajar en tareas relacionadas con el desarrollo de sus comunidades, teniendo a la educación como eje y a la castellanización como actividad principal. En ese tiempo la diversidad lingüística y cultural se veía como un problema para el desarrollo de los pueblos.

Muy pronto se entró en conflicto en el trabajo con la idea de castellanizar, pero los promotores no estaban preparados para hacer algo diferente con los niños. Esto los metió en crisis”.¹¹

No se recuerda con certeza si fue antes o después de esta crisis laboral y cultural que se conoció el planteamiento de Paulo Freire acerca de una pedagogía de los oprimidos que promueva la concientización y la liberación. Lo que sí es cierto es que de esta crisis se alentaron para seguir trabajando en la educación y luchar por llegar a ser – y ser reconocidos oficialmente – como maestros. Con el compromiso de prepararse con una conciencia y práctica docente auténticas, estudiaban la secundaria, la normal, y hasta la licenciatura en instituciones educativas alternativas de autocreación, en colaboración con universidades, organizaciones e intelectuales progresistas y valientes. Durante varios años, los esfuerzos de la CMPIO para cambiar la pedagogía de la educación indígena se concentraron en promover las metodologías de Celestín Freinet¹² en las escuelas preescolares y primarias de su propia jefatura y en las de las otras jefaturas del estado.

El levantamiento armado del Ejército Zapatista para la Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas en 1994 sorprendió por completo al mundo entero, y también a la CMPIO. Junto con otros factores impactantes, la resistencia armada zapatista la llevó a otros cambios aún más profundos:

“Si bien al principio no planteaban nada novedoso en este terreno [de la educación], pues sus demandas se resumían en más escuelas, más maestros y más de lo mismo, el impacto de su lucha caló muy hondo en la conciencia de las organizaciones indígenas independientes. A nosotros nos devolvió la esperanza en las posibilidades de transformar la educación, y nos planteamos un movimiento plural a largo plazo, al que llamamos: Movimiento Pedagógico”.¹³

11 Soberanes, F. (2003a), p. 5.

12 Por ejemplo, Freinet, C. (2002). *Por una escuela del pueblo*. Coyoacan, MX: Editorial Laia, S.A.; también, Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Trigésimosexta edición. Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores.

13 Soberanes (2003a), p. 8-9.

Movimiento Pedagógico

Dentro de la CMPIO, ya tenían claros tres realidades que dieron paso al Movimiento Pedagógico. En palabras de Fernando Soberanes, coordinador de proyectos alternativos de la Coalición:

1. Que no podíamos esperar que los cambios reales, de fondo, nos llegaran del centro (de la Secretaría de Educación Pública en la capital, el centro administrativo del sistema educativo del país).
2. Que teníamos que partir de nuestra realidad.
3. Que era necesario acordar acciones que involucraran a amplios sectores de maestros, de niños y de la población, así como a intelectuales comprometidos con la búsqueda de alternativas educativas¹⁴.

En 2004, la CMPIO explicó el Movimiento Pedagógico, su propósito y sus metas, de esta manera:

Desde el período escolar 1995-1996, el Movimiento Pedagógico empezaría a ser eje de nuestro trabajo docente. El propósito del Movimiento era dar respuesta a muchas preguntas que fueron surgiendo durante nuestro proceso continuo de autocrítica y la toma de acuerdos acerca del trabajo docente que hacíamos en nuestras escuelas, y su poca aplicación a las necesidades y expectativas de nuestras comunidades originarias.

Nuestra idea de la práctica liberadora fue orientada por la teoría pedagógica de Paulo Freire¹⁵, las técnicas Freinet, y el Método de Diálogo Cultural desarrollado por Juan José Rendón Monzón y colaboradores¹⁶.

Los que integramos la CMPIO seguimos firmes en el Movimiento Pedagógico, concentrando toda nuestra energía en la construcción de alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de los pueblos originarios de Oaxaca. Este trabajo se sustenta en los principios orientadores del Movimiento Pedagógico:

1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas, para poder aprovechar la diversidad.
2. Hacer presente la ciencia en las escuelas.
3. Comunalizar la educación.
4. Impulsar la producción y proteger el medio ambiente y los recursos naturales.
5. Humanizar la educación.

14 Ibid, p. 9.

15 En particular, *Pedagogía de los Oprimidos* (1970) y *La Educación para la Concientización* (1973).

16 Rendón Monzón, J.J. (2002). *La Comunalidad o Modo de Vida Comunal entre los Pueblos Indios*. México, D.F., MX: Dirección General de Culturas Populares.

6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.¹⁷

En el marco de estos principios, la CMPIO ha empleado diversas estrategias: encuentros de madres y padres de familia, de niños, de maestros, y de autoridades y ancianos de comunidades; talleres; congresos estatales; y algunos proyectos que reflejan el trabajo pedagógico y el desarrollo lingüístico, como es el caso del curso alternativo de formación para la docencia bilingüe indígena descrito aquí.

Es notable que la CMPIO tomara la decisión en 2007 de revisar el principio #3, quitándole la palabra “democratizar”, como lo tenía desde 1995, para sustituirla por “comunalizar”, como se lee ahora. La razón de este cambio, y la importancia que tiene la comunalidad india en el Movimiento Pedagógico y en el curso alternativo de formación docente que documenta este artículo, ahora se describirá.

“Comunalidad” y Educación en el contexto oaxaqueño

Oaxaca se puede ver y describir por distintos lentes (económico, político, cultural, educativo), y cualquiera que se escoja, la descripción suele enfatizar sus déficit. Un setenta y cinco por ciento de los municipios de Oaxaca se consideran de alta o muy alta marginación; casi la mitad de todos los municipios mexicanos de alta marginación se encuentra en territorio oaxaqueño. La población mayoritaria de una mayoría de estas comunidades rurales y empobrecidas habla lenguas originarias. Más de un cincuenta por ciento de Oaxaca es territorio comunal, y más de la mitad de los municipios del estado expulsan de mano de obra a las ciudades grandes, a los estados mexicanos del norte, o a EEUU. Las estadísticas estatales acerca de la eficiencia escolar, la reprobación, la deserción, y el aprovechamiento académico siempre hacen comparación con las de Chiapas y Guerrero para que sean los peores del país.

En Oaxaca, los valores, prioridades y prácticas comunales colectivas se conocen por “comunalidad”, e implican mucho más que lo que se conoce por “comunidad” en la literatura académica occidental. Para Rendón Monzón (2002), “la comunalidad” se refiere en forma global a toda una forma de vida comunal de los Pueblos Indios; para Maldonado (2002a), “la comunalidad” es la cimiento de la vida, la identidad y la resistencia cultural india, lo que significa que también será la base fundamental de la futura liberación de los Pueblos Indios.

Los derechos indios son básicamente derechos colectivos, es decir, derechos de individuos que no se piensan a sí mismos sin la colectividad a la que pertenecen, por lo que, constantemente, están expresando su voluntad de formar parte de esa colectividad a través de su participación en el *poder comunal* (participación en la asamblea y en los cargos civiles y religiosos), del *trabajo comunal* (tequio y ayuda mutua interfamiliar), del *disfrute comunal* (participación en las fiestas) y del uso y defensa del *territorio comunal*. . . Estas culturas diferentes están vivas y exigen los espacios de libertad que se les han negado, y

17 Acevedo, S., García, A., García, F., Gutiérrez, B., et. al. (2004), pp. 564-565.

que una nación plural y democrática no puede seguir negándoles. No se trata, entonces, de inventar derechos distintos para personas iguales al resto de los mexicanos, sino de aceptar que tienen una diferencia milenaria, que la quieren seguir teniendo y que tienen derecho a ello. Por lo mismo, el reconocimiento de esta característica colectiva de sus derechos como pueblos y su respeto es, actualmente, uno de los principales reclamos del movimiento indio (*énfasis en el original*).¹⁸

En el campo de la educación, por presión magisterial e india, se ha logrado que la comunalidad quedara inscrita desde 1995 en la Ley Estatal de Educación, como el cuarto principio guía del quehacer formativo.¹⁹ Pero a pesar de su importancia fundamental en la vida e identidad indígena en Oaxaca, y descontando el respaldo de la ley estatal, la comunalidad ha impactado muy poco en el sistema de educación pública, un sistema que, aunque supuestamente descentralizado del control federal al estatal en 1992, sigue conservando para la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la capital del país muchas atribuciones como:

- a) La determinación de planes de estudio para la educación básica.
- b) El establecimiento del calendario escolar.
- c) La elaboración de los libros de texto gratuitos.
- d) La autorización del uso de libros no elaborados por la SEP.
- e) La regulación de la formación, actualización, capacitación y superación de los maestros.
- f) La regulación del sistema nacional de créditos, revalidación y equivalencias.
- g) La planeación y programación globales del sistema educativo nacional.
- h) Los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deben aplicar.
- i) La intervención en los programas internacionales de cooperación.²⁰

Para Martínez (2004), el gobierno mexicano ha permitido “una descentralización muy acotada” al mantener control sobre “las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, normal y demás.”²¹

Tradicionalmente, las políticas educativas mexicanas han intentado quitarles a las comunidades indígenas sus lenguas y culturas, con el propósito de assimilarlas a la cultura mestiza para “construir la nación y conseguir el bien nacional”. Durante décadas, los maestros de escuelas públicas

18 Maldonado (2002b), p. 52-53.

19 Explica Jaime Martínez Luna, teórico de la comunalidad india oaxaqueña: “Fruto de movilizaciones indígenas, campesinas y sociales en general, en la década de los ochenta se propone a la comunalidad como concepto explicativo de las modalidades organizativas de la sociedad oaxaqueña. La insurgencia magisterial y el compromiso de varios intelectuales oaxaqueños y nacionales, encuentran en ese concepto una articulación lógica a su movilización y a su labor docente. El resultado se da y el magisterio oaxaqueño logra insertar el concepto como el cuarto principio rector (junto con democracia, nacionalismo y humanismo) en La ley Estatal de Educación que se aprueba en 1995, fruto también de los temores generados por el levantamiento zapatista de 1994.” J. Martínez Luna, El Cuarto Principio. En N. Chomsky, L. Meyer & B. Maldonado (en prensa).

20 Martínez (2004), pp. 16-17.

21 Ibid., p. 17.

mexicanas, incluyendo los maestros indígenas, han sido preparados práctica e ideológicamente para cumplir con su “responsabilidad cívica”, es decir, para facilitar la asimilación de los estudiantes y comunidades indígenas a las prácticas culturales y la lengua española de la mayoría mestiza. Una de las herramientas más poderosas a favor de esta meta asimilacionista ha sido el rechazo de cualquier formación docente que mantenga, desarrolle o revitalice las lenguas autóctonas o el desarrollo e implementación de pedagogías educativas que promuevan la cosmovisión y las prácticas culturales de la “comunalidad” que estructura y define la vida comunal local.

Formación de maestras y maestros bilingües en Oaxaca

Desde la supuesta descentralización de la educación básica en México y la creación en 1992 del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), los jóvenes indígenas que fueron contratados para enseñar en las escuelas supuestamente bilingües de Oaxaca donde asisten los estudiantes indígenas, han recibido una formación docente mínima e inadecuada. La mayoría, egresados de los bachilleres, son contratados para las plazas disponibles y muy solicitadas en las escuelas indígenas, generalmente por su competencia en una de las más de 50 lenguas o variantes autóctonas de Oaxaca y/o por medio de sus conexiones políticas o familiares.

Se les compromete a asistir durante tres a seis meses a un curso de inducción a la docencia, propiciado por el Departamento de Educación Indígena del IEEPO. Este curso los orienta a la normatividad de la educación indígena nacional: los requisitos burocráticos; el plan y programa de estudios oficiales y los libros de texto del gobierno, enfatizando la enseñanza en español; unas sugerencias pedagógicas, como las de hacer algunos materiales didácticos y enseñar bailables. Durante los ocho semestres escolares siguientes, estos maestros principiantes deben seguir su formación en una de las sucursales de la Universidad Pedagógica Nacional, muchas veces ubicados a una distancia de varias horas por transporte público y/o a pie de su comunidad de trabajo. Asisten cada quince días a sesiones de clase que se imparten sólo en español, siguiendo planes normativos de formación docente orientados hacia las realidades de las escuelas urbanas monolingües en español. La comunalidad oaxaqueña se deja al lado; tampoco enfatizan la colaboración con las comunidades indígenas donde los jóvenes maestros laboran.

En 2002, después de constantes reclamos y presiones políticas, el IEEPO creó la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la primera y hasta hoy la única escuela normal especializada en la formación de maestras y maestros indígenas bilingües en el estado. La intención era formar un número limitado de maestros jóvenes a nivel de licenciatura, todos bilingües en una de las lenguas originarias, para que promuevan el bilingüismo y el aprovechamiento académico de los estudiantes desde la cosmovisión india y con fuerte base en la comunalidad. Sin embargo, la SEP desde el Distrito Federal ha insistido en que la ENBIO cumpla con los mismos lineamientos normativos de formación docente que las otras escuelas normales del país, dándole poca flexibilidad para responder a las necesidades educativas indígenas y comunales para las que fuera creado. Además, aunque se toma en cuenta la lista de los egresados de la ENBIO al contratar nuevos maestros, otros factores, muchos de carácter político, influyen más que la formación bilingüe en la selección final de nuevos maestros para las escuelas indígenas.

En la primavera de 2007, hasta el esfuerzo inadecuado del curso de inducción de repente fue cancelado por el gobierno. Fue política nacional no tenerlo para arrojarse del dinero y motivar la privatización de la formación docente. En Oaxaca, el Departamento de Educación Indígena (DEI) y la Sección XX (estatal) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) juntos lo suspendieron, sin preocuparse los mismos directivos del sindicato por las necesidades de formación de su “base” magisterial. Como consecuencia, el IEEPO no ofreció ninguna orientación o preparación a los jóvenes que entraron a las aulas como maestros de nuevo ingreso en agosto de 2007.

Como respuesta a esta situación, y con la necesidad inmediata de formar maestras y maestros para sus propias escuelas ubicadas en comunidades indígenas por todo el estado, la CMPIO se comprometió a diseñar e implementar un curso alternativo de inducción, con la firme intención de reformar en vez de reproducir el curso institucional tradicional. El curso alternativo, que duró un año, se basaba en la estrecha colaboración que lleva la CMPIO con sus comunidades locales desde hace más de una década, trabajando juntos para construir programas alternativos de educación bilingüe intercultural que respondan a las necesidades, prácticas y prioridades auténticas locales, especialmente las que están relacionadas con la “comunalidad”. Unas metas del curso eran las de definir el perfil necesario (competencias, actitudes y valores) del docente comprometido con su comunidad, y diseñar un programa de experiencias pedagógicas y oportunidades de reflexión y colaboración comunal que nutran y fortalezcan este perfil entre maestras y maestros, tanto los nuevos como los de más experiencia frente a grupo. Los participantes fueron “investigadores indígenas” así como “maestros investigadores”, por el hecho de que investigaron las necesidades y costumbres de sus comunidades, a la vez que documentaron los cambios en su forma de concebir su trabajo docente a base de sus investigaciones comunales.

Desarrollo del curso

En mayo de 2007, la CMPIO socializó entre sus 24 “zonas de supervisión”²² una convocatoria para maestros de nuevo ingreso que querían participar en un curso alternativo de formación docente. El curso duraría 12 meses, de julio 2007 a julio 2008. La convocatoria identificaba las siguientes metas del curso:

- a) Iniciar la formación docente de 50 jóvenes hablantes de lenguas originarias²³ de nuevo ingreso a la docencia y a la CMPIO: 25 de preescolar, 16 de primaria y 9 de educación

22 Siendo Plan Piloto la única Jefatura de Zonas de Supervisión con cobertura estatal, está organizado en 24 zonas de supervisión ubicadas en las 8 regiones geográficas del estado, las que no siempre se conforman a las regiones etnolingüísticas del estado. Sin embargo, la CMPIO se rige por las prácticas de la “comunalidad”. Las propuestas suelen surgirse de las zonas de supervisión, donde son discutidas y decididas por consenso de la base. Las que implican compromisos y acuerdos de la CMPIO como organización, se proponen por las zonas en Asambleas Estatales, donde todos pueden discutir las y tomar decisión sobre ellas.

23 Muchos indígenas oaxaqueños ya prefieren hablar de “lenguas originarias” en vez de “lenguas indígenas”, dando énfasis a la antigua historia precolonial de estas lenguas.

inicial.²⁴

- b) Preparar a un equipo de maestros en servicio con experiencia en el trabajo docente en la línea de los principios del Movimiento Pedagógico, y con interés en profundizarse en la educación bilingüe intercultural en el marco de las actividades del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII).
- c) Preparar a un tutor por cada una de las escuelas de donde queden adscritos los compañeros que tomen el Curso de Inducción.

Los asesores del curso, seleccionados por la CMPIO de entre sus colaboradores de confianza en proyectos anteriores, incluían académicos, investigadores y practicantes de distintos campos: antropología, educación bilingüe, adquisición de primeras y segundas lenguas, educación comunal, agronomía, planeación educativa, psicología, formación y capacitación docente, entre otros. Estos asesores, junto con un equipo de maestros veteranos de la CMPIO, impartían el curso y asesoraban el progreso de los jóvenes docentes en el transcurso del año escolar. Durante el año, el curso aprovechó varias modalidades: a) un mes intensivo de formación inicial, b) acompañamiento de los asesores directamente en los centros de trabajo de los que participen en el curso, en visitas de dos días; c) tres fines de semana semiescolarizados; d) una semana de reflexión y clausura²⁵. Gracias a un aporte importante de la Fundación Alfredo Harp Helú de Oaxaca, muchos gastos de los participantes (comida, hospedaje, y materiales de apoyo al curso) fueron cubiertos²⁶.

La necesidad de ponerle nombre al curso inspiró un debate ideológico que duró varios meses, hasta después de que saliera la convocatoria, y aún durante el primer mes intensivo del curso. Una mayoría del Comité Pedagógico, el grupo de maestros que llevaba la responsabilidad de planear el curso, compartía el deseo de eliminar cualquier referencia a “maestro indígena”, término en que la identidad indígena se reduce meramente a un descriptor al concepto supuestamente más fundamental, “maestro”. Este curso debería promover y facilitar que los participantes reconozcan y asuman su identidad de *protagonistas indígenas*, es decir, maestras y maestros que consideran que su ser indígena es la raíz y el corazón de su identidad tanto personal como profesional, además que la base intelectual y espiritual para el desarrollo de nuevos currículos, prácticas docentes, y

24 En México, la educación inicial atiende a niños de 0 a 3 años de edad y a sus mamás. La escuela preescolar atiende a los niños de 3 a 6 años de edad, y los estudiantes que tienen 6 a 12 años de edad asisten a la escuela primaria. Sin embargo, la misma pobreza y marginación de las comunidades rurales de Oaxaca y otros estados mexicanos han forzado la creación de una gama de programas educativos compensatorios, escuelas únicas, y escuelas primarias para jóvenes de la calle, niños migrantes, y niños que laboran de día, igual que la presencia de niños mayores o menores de edad en las aulas a cualquier nivel escolar.

25 La autora de este escrito es una de los asesores invitados a participar. Como lingüista aplicada y formadora e investigadora de la educación bilingüe, y con ya una década de colaboración con la CMPIO, llegué a Oaxaca en junio 2007 a la solicitud de la CMPIO, para asesorar tanto el proceso de planear el curso como la implementación de la primera modalidad. Después, a petición de la CMPIO y con el apoyo de la Universidad de Nuevo México, pasé todo el año de 2008 (enero a diciembre) en Oaxaca como año sabático, apoyando el seguimiento y evaluación del curso alternativo de inducción, entre otros proyectos comunales y de formación.

26 La CMPIO quisiera agradecer profundamente a la Fundación Alfredo Harp Helú de Oaxaca por el apoyo financiero generoso que hizo posible el curso de inducción. También, agradecer a UNICEF y a la Fundación Ford por unos apoyos adicionales, recibidos por medio de CIESAS-OAXACA y el Comité Promotor del Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural (CNEII).

relaciones escuela-comunidad desde la comunalidad india. A pesar de este compromiso para lo comunal, una sugerencia temprana de ponerle al curso el nombre “Indios que Enseñan”, siguiendo los deseos de unos intelectuales indios de reivindicar el término despectivo “indio” y dándole un sentido respetuoso y orgulloso, se encontró con poca aprobación y con obvia incomodidad de parte del Comité. En documentos recientes de la CMPIO, el curso se ha llamado “Formación Profesional para Maestros Comunales Bilingües e Interculturales”, y con más frecuencia, “Formación de Maestros de Pueblos Originarios”.

Al fin, se seleccionaron 53 maestros de nuevo ingreso para participar en el curso, 51 del Plan Piloto y uno cada uno de dos otros estados de la república mexicana.²⁷ El promedio de edad de los participantes era 21 años.

Hubo compañeros originarios de las siguientes regiones de Oaxaca: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Sierra Norte, Sierra Sur, Tuxtepec y Valles Centrales. Uno era maya del Estado de Yucatán, y otro vino de Baja California, aunque era zapoteco originario de la Sierra Norte de Oaxaca. En su totalidad, representan 10 de las 16 áreas etnolingüísticas del estado, y hablan las siguientes lenguas originarias con niveles variables de competencia.

1	Zapoteco (4 variantes: Sur=8, Norte=9, Istmo de Tehuantepec=2, Valles Centrales=4)	23
2	Mixteco	10
3	Chatino	3
4	Mazateco	3
5	Mixe	3
6	Chinanteco	3
7	Cuicateco	3
8	Triqui	2
9	Huave (Ombeayiüts)	1
10	Nahuatl	1
11	Maya	1

Al empezar el curso en julio 2007, muchos participantes todavía no sabían en qué comunidad y nivel escolar iban a trabajar. Esta circunstancia hizo imposible que el curso se diferenciara por nivel educativo. En agosto, cuando empezó el año escolar, la cantidad de maestros por nivel era así:

²⁷ La participación de la CMPIO en el Comité Promotor del Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural hizo que este comité conociera los planes del taller alternativo de Formación de Maestros de Pueblos Originarios; esto socializó la información del curso en otros estados mexicanos. Al solicitar asistir dos maestros de nuevo ingreso de Yucatán y Baja California, se tomó la decisión en Oaxaca de permitirles participar, con el apoyo financiero del Congreso Nacional.

	Hombres	Mujeres	Total
Inicial	0	8	8
Preescolar	13	18	31
Primaria	6	8	14
Total	19	34	53

Aquí se presenta el promedio de alumnos inscritos por nivel educativo:

Inicial -----	31 niños (y 30 padres de familia)
Preescolar -----	20
Primaria -----	23

La mayoría de maestros resultó ubicado dentro de su región lingüística pero sí hubo algunos que estaban en escuelas y comunidades fuera de su área.²⁸ Aún para los que estaban en su región lingüística, con frecuencia se encontraron trabajando en comunidades donde se habla otra variante que la de su comunidad de origen, ocasionando problemas y confusiones al comunicarse con alumnos, padres de familia, y autoridades. Hubo varios maestros que demostraron fuertes limitantes en su competencia comunicativa en la lengua indígena, dificultando o hasta negando la posibilidad de que pudieran ofrecer una educación bilingüe sólo por sus esfuerzos personales.²⁹

El contenido del curso

Al principio, la CMPIO no sabía exactamente cómo planear un curso de inducción para sus maestros de nuevo ingreso, porque nunca antes lo había hecho. Aunque tenía muchas dudas de qué incluir, el comité de planeación estaba unido en esto: que este curso NO debe ser una repetición, ni aún una revisión mínima, del curso tradicional impartido por el DEI. Este curso, basado en la “comunalidad”, debe transformar fundamentalmente lo que se había ofrecido antes por las instituciones gubernamentales. Para poder visualizar e implementar un curso completamente transformado de formación docente, el Comité Pedagógico pidió la ayuda de un grupo pequeño

28 El fenómeno de la *desubicación lingüística* es muy común entre las maestras y los maestros indígenas de Oaxaca. El liderazgo de la CMPIO comenta que ni al IEEPO ni a la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (la sección que representa a Oaxaca), le importa tanto que los maestros indígenas se ubicaran en su área lingüística. Al asignar las plazas, más atención se les dan a factores tradicionales, como son los años de servicio y la participación sindical. Como consecuencia, casi todos los participantes en el curso de inducción de la CMPIO, por ser de nuevo ingreso sin experiencia o palanca política, se encontraron en comunidades pequeñas, rurales, y muchas veces marginadas.

29 La pérdida de competencia en las lenguas originarias entre las generaciones jóvenes es una realidad no privativa a Oaxaca, sino un fenómeno mundial en regiones indígenas. La CMPIO, en colaboración con las comunidades, ha iniciado varios esfuerzos de revitalización lingüística y cultural, entre ellos los Nidos de Lengua (vea http://www.cneii.org/index.php?option=com_content&view=article&id=10:nueva-publicacion). En el caso de los nuevos maestros que no cuentan con competencia en la lengua originaria de la comunidad donde laboran, se sugieren por lo menos dos remedios, poco vistos en la actualidad: a) la participación activa en la escuela y el aula de personas hablantes de la comunidad que no sean maestros; y, b) motivar a que la maestra o el maestro aprenda la lengua de la comunidad como segunda lengua.

de sus asesores de confianza.

Los tópicos y temas de prioridad durante el primer mes intensivo del curso aparecen en la tabla siguiente. La lista de tópicos resultó de una lluvia de ideas en una reunión temprana del Comité Pedagógico. Los tópicos reflejan tanto las necesidades reconocidas de maestros sin experiencia que entran por primera vez a las aulas rurales bilingües de Oaxaca, como las áreas de investigación y conocimiento de los “expertos” asesores con quienes ha colaborado la CMPIO en proyectos pasados. Distintos temas, y aún distintos tópicos bajo los temas, fueron facilitados por distintos asesores, a quienes les hizo la solicitud de que su presentación fuera dinámica, experiencial, interactiva, y basada en la realidad del Oaxaca indígena.

Aquí se presenta la lista por tema para enfatizar la influencia obvia de los principios orientadores del Movimiento Pedagógico que señalamos anteriormente. Algunas de las actividades que se trabajaron dentro de cada tema se describen brevemente.

Temas y Tópicos Curriculares, y unas Actividades Muestras

TEMA: La “Comunalidad” y la Educación en Oaxaca	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y reflexión sobre la “comunalidad” - Educación comunitaria - Revitalización comunal - Filosofía mesoamericana - Identidad indígena - El maíz como planta milenaria 	<p><u>Actividades Muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión crítica con Benjamín Maldonado, antropólogo, colaborador de la CMPIO, y autor prolífico sobre la “comunalidad” oaxaqueña y la educación indígena • En pares, los participantes se ayudaron a trazar la forma del cuerpo de cada uno para crear siluetas de tamaño humano. En el plano principal de la silueta, cada uno escribió: a) sus habilidades fuertes, lo que pueden ofrecer a la educación bilingüe indígena; y, b) sus temores, las áreas donde más necesitan y piden apoyo. Se pegaron las siluetas en las paredes de la sala de reunión durante las cuatro semanas del curso intensivo, con los brazos de papel intercalados con los brazos de los otros, para formar una comunidad visual interdependiente y “comunal”. • Visita a una escuela pública para observar y platicar con maestros que implementan una pedagogía de la educación popular. • Aceptar y cumplir con “cargos comunales” durante el curso, como son el aseo, lavar platos y ayudar en la cocina sin dar importancia al género, barrear los cuartos, limpiar los baños. • Escribir un ensayo reflexivo sobre las semejanzas y las diferencias de sentido personal entre los términos <i>docente/maestro</i> e <i>indio que enseña</i>¹

TEMA: Praxis Político/Sindical	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Historia de la CMPIO- Participación sindical- Maíces transgénicos y criollos: Los impactos del TLC en México y Oaxaca- Movilizaciones magisteriales y populares recientes y la resistencia indígena en Oaxaca	<p><u>Actividades muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Una serie de pláticas por maestros veteranos de la CMPIO, entre ellos los veteranos ya jubilados de las luchas políticas para dejar atrás a la identidad gubernamental de “promotores” de la asimilación cultural y lingüística, para reconocerse como una coalición organizada de maestros indígenas comprometidos al mantenimiento lingüístico y cultural, y a la autonomía india.• Conferencias con expertos sobre la protección de las semillas criollas de maíz.• Participación en una marcha de la Sección 22 en contra de la comercialización por el gobierno de la fiesta de bailes folclóricos indígenas (la Guelaguetza), con la tarea de entrevistar a tres maestros desconocidos en la marcha y reflexionar críticamente en grupo sobre las entrevistas.• Escenificación de una protesta sindical y cívica y el proceso de negociación con las instancias educativas gubernamentales.

TEMA: Teoría y Pedagogía de la Educación Bilingüe

Tópicos:

- Rol de la lengua originaria en la educación bilingüe e intercultural
- Evaluación de la competencia de cada niño en el uso del español y la lengua originaria
- Encuesta del uso de la lengua originaria y la vitalidad cultural en la comunidad
- Modelos de la educación bilingüe (substractivo, aditivo & liberador)
- Revitalización de las lenguas en peligro de extinción: Nidos de Lengua
- Pedagogía bilingüe & el desarrollo de la primera (L1) y la segunda (L2) lengua en el aula
- Autobiografías lingüísticas de los participantes en el curso
- Desarrollo del lenguaje oral y la lectoescritura en el salón bilingüe
- Rol del “hablar del maestro” en el desarrollo de la L1 y la L2
- Impedimentos a la enseñanza eficaz para los alumnos hablantes de una L2
- Observación y análisis del aula bilingüe en acción

Actividades muestras:

- A base de una guía de entrevista, más ejemplares de entrevistas ya hechas, se les pidió a los participantes que llegaran al curso con tres entrevistas a padres de familia ya terminadas. La intención era averiguar el nivel del uso y competencia de los niños en la lengua originaria, y la realidad de su uso diario en la comunidad. Estas entrevistas fueron compartidas y comentadas en el primer día del curso.
- Después de escuchar una ponencia que trataba de las características de los varios modelos de la educación bilingüe y las expectativas del aprovechamiento académico de cada modelo (substractivo, aditivo, o liberador), se pidieron a los participantes ubicarse frente al cartel que describió el modelo apropiado para su escuela de trabajo (los carteles estaban ubicados en distintas partes del auditorio). Al ver el gran bulto de maestros frente a los carteles de los modelos del bilingüismo asimilacionista y substractivo, los participantes se reflexionaron oralmente sobre las implicaciones de esta realidad educativa para las lenguas y culturas de sus comunidades.
- Participantes vieron filmaciones de la enseñanza en las aulas de las escuelas preescolares y primarias de la CMPIO; empleando una guía de observación, analizaron y discutieron en grupos pequeños lo que habían observado. Sus observaciones se complementaron por comentarios y sugerencias de maestros veteranos con mucha experiencia sindical y frente a grupo en las comunidades.

Currículo y Pedagogía del Aula	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeación curricular y pedagógica - Libros de texto oficiales y la pedagogía comunal alternativa - Elaboración y uso de libros y otros materiales didácticos - El teatro como motivación a la participación de los niños - Abrirles la lectura a los niños en la comunidad y en el aula. - Escribir poemas en el aula. - Uso de materiales de reciclaje en los proyectos artesanales. - Serigrafía - Tema del maíz y los maíces criollos en el currículo - Enseñar por medio de proyectos de enseñanza - Creatividad efímera 	<p><u>Actividades Muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis guiado de los libros de texto oficiales para evaluar su sentido cultural y lingüístico para estudiantes indígenas, especialmente los que tienen español como L2. • Elaboración comunal de un libro en grande con el tema, <i>Mi Comunidad</i>. • Planeación curricular por Prof. Juan Luis Hidalgo del Centro Mexicano del Maestro. • Talleres dinámicos sobre el teatro con niños, escribir poemas en el salón de clases, serigrafía, y los proyectos artesanales con materiales reciclables. • Para investigar los recursos textuales en la comunidad al alcance de los niños de preescolar y primaria, los participantes salieron a la calle en equipos para investigar y fotografiar todos los ejemplos que encontraban de textos escritos (placas, letreros en tiendas, marcas de productos, letreros con nombres de calles, graffiti, etc.). • Demostraciones de lecciones por maestros que se han incorporado en su currículo el tema del maíz criollo y los peligros del maíz transgénico. • Se convirtió el auditorio en una gran “aula”, con centros de actividades: pintura, medir herramientas de campo, rincón de libros, construcción de una casa de palma equipada con implementos tradicionales, rompecabezas sobre el maíz, horticultura, entre muchos otros. Con una guía de actividades y reflexión, los maestros pasaron tres horas pasando de centro en centro, tocando, jugando, comentando y analizando los materiales y las actividades pedagógicas.
Apoyos a la Docencia	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nutrición - Necesidades psicológicas de los niños 	<p><u>Actividades Muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Taller para analizar el valor nutricional de varios comestibles. • Oportunidades de escuchar y consultar con expertos en estos campos.

Evaluación

En el transcurso del curso *La Formación de Maestros de Pueblos Originarios*, empleamos diversos modos de evaluar el impacto de nuestros esfuerzos, tanto en la práctica docente de los participantes como en su compromiso comunal y sindical.

En el primer mes de formación intensiva, antes de reportarse a sus escuelas y comunidades, abrimos espacios en varios momentos para que los participantes escribieran ensayos de reflexión. A la vez les pedimos que redactaran y reflexionaran acerca de la trayectoria de su vida cultural y lingüística, lo que llamamos *autobiografías lingüísticas*. Un primer análisis de estos escritos revela una gama de habilidades lingüísticas en la lengua originaria, y notable variedad entre las/los que se criaron en comunidades rurales y tradicionales y las/los que ya se acostumbraron a vivir en los centros urbanos, sin gran influencia de la comunalidad rural india (muchos de éstos son hijos de maestros indígenas). También saltan de las páginas escritas las expresiones de inseguridad y miedo, hasta de terror, de estos maestros principiantes al entrar a la docencia después de la represión violenta del gobierno en contra de las y los maestros de la Sección 22. En el transcurso del mes, empezaron a expresar su anticipación y deseos de iniciar sus labores con los niños; parece que el miedo y la inseguridad que sintieron al principio del curso iban aliviándose, por lo menos para unos, a base del compañerismo de sus colegas y los maestros veteranos de la CMPIO, y los aprendizajes y las estrategias pedagógicas que aprendieron en el curso.

En septiembre y octubre del 2007 y enero del 2008, hubo tres reuniones breves de los participantes, para continuar el proceso de reflexión sobre sus experiencias y para que no se perdiera el compañerismo que los sostenía.

Fue hasta febrero del 2008 que se inició una nueva y muy significativa etapa del curso, las visitas de observación, acompañamiento y consulta en las aulas y escuelas de los participantes. Como asesora del curso y Comité Pedagógico de la CMPIO, visitamos un total de 18 de los participantes, muchos laborando en comunidades pequeñas y marginadas. Varios enseñaron en escuelas únicas. Durante estas visitas, observamos a los nuevos maestros durante todas las actividades de su día escolar, y a sus compañeros maestros cuando había. Filmamos en video su práctica docente para después analizarla y reflexionarla en talleres pedagógicos. Al terminar el día escolar, convocamos a dos niveles de reuniones: uno sólo con el participante para platicarle de las observaciones y darle sugerencias constructivas; el otro con todos los maestros de la escuela, más los supervisores pedagógicos de la zona y las autoridades educativas de la comunidad, cuando fuera posible. Estas reuniones tenían dos propósitos: apoyar el desarrollo de las habilidades pedagógicas del nuevo maestro en forma personal, y facilitar el compañerismo y la colaboración pedagógica entre todos los que determinen el éxito de la escuela, tanto académico como comunal.

Sería difícil generalizar el impacto del curso en estos 53 jóvenes maestros, o aún en su práctica docente. Todavía está en proceso el análisis y la reflexión profunda sobre las visitas y las filmaciones en las aulas. Sin embargo, quiero compartir cuatro observaciones que podrían servirnos de conclusión a este recuento de la experiencia.

1. *Concientización de la importancia de la lengua originaria y su uso en el aula:* En casi todas las aulas de los participantes que visitamos, hubo presencia de la lengua originaria y evidencias de su uso en diversos contextos académicos. Nos dio placer ver la presencia de carteles, letreros, juegos educativos, libros elaborados por el o la maestra o los mismos estudiantes, empleando la lengua local. Notamos en varias escuelas que sólo la joven maestra, y no los compañeros maestros del plantel, mostraba evidencias del uso de la lengua en el salón de clases. Donde no encontramos la lengua originaria en el aula, solía ser por una de las siguientes razones: a) la inhabilidad del participante de comunicar y enseñar en la lengua, por su pobre nivel de competencia en ella o por estar trabajando fuera de su región lingüística; b) la lengua tenía poca presencia en la comunidad, o estaba en desuso, y los niños ya no la aprendían en casa; c) los padres de familia prohibían el uso de la lengua originaria en la escuela porque no entendían su importancia en el desarrollo académico y psicológico del niño.
2. *Flexibilidad y creatividad profesional:* Aunque en la mayoría los participantes trabajaban en comunidades pequeñas, aisladas, y sin muchos recursos educativos, encontramos un florecimiento de creatividad y entusiasmo en varias partes: el cultivo de milpas con los niños para que conocieran la importancia de las semillas criollas de maíz y los peligros del maíz transgénico; el uso de plantas, hojas, flores e insectos como materiales didácticos; elaboración de libros en lengua indígena y su lectura en voz alta en distintos momentos del día; escenificación de historias de la comunidad; mapas de la comunidad señalando los lugares sagrados. En unos casos, las maestras que más buscaban con ánimo los temas y actividades de la comunidad ni hablaban la lengua local. Investigaron como podían usando intérpretes, comuneros bilingües, y cuando fuera necesario, sonrisas, gestos y señales.
3. *Comunidad en la educación, y educación en la comunidad:* Como ya se ha notado, las visitas a las comunidades y las aulas revelaron –no siempre, pero con grata frecuencia - la presencia dentro del aula de la comunidad, sus valores, sus actividades vitales, y sus artesanías, junto con los mismos comuneros quienes demostraron y enseñaron sus conocimientos y habilidades a los niños. Así que fue obvio que en estos casos, la comunidad llegaba a la escuela y tenía presencia dentro de ella. Más interesantes aún eran los casos donde el compromiso con la comunidad llegó a tal punto que los niños y la maestra abandonaron el aula para meterse directamente a la comunidad (las cocinas hogareñas, el mercado, los campos de maíz y frijol, la construcción de una casa). Así saltaron y bajaron barreras escolares para participar en las actividades comunales y aprender de los expertos locales, los mismos comuneros.
4. *Compromiso comunal-político-sindical:* De diversas maneras intentábamos introducir a nuestro curso una visión de formación bilingüe alternativa y liberadora desde la “comunalidad”. No siempre, pero a veces, vimos evidencias en nuestras visitas de algún joven maestro/a que “lea” la realidad cultural, social y política local y global, y actúe concientemente para fortalecer la comunalidad. A veces, ese joven maestro/a asume la responsabilidad colectiva, comunal, magisterial, para luchar a favor de la justicia y la

liberación para todos, junto con sus compañeros y con las comunidades. Esos jóvenes maestros, por cierto no numerosos pero sumamente contagiosos, nos llenaron de esperanza y energía para seguir buscando, y a veces encontrando, formas alternativas de formación docente que se orientan por la justicia, la libertad y la comunalidad.

Referencias

- Acevedo, S., García, A., García, F., Gutiérrez, B., et. al. (2004). Tequio Pedagógico: Colaboración pedagógica en comunidad. In L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, and V. García (Eds). *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública.
- Chomsky, N., Meyer, L. y Maldonado, B. (En prensa). *The New World of Indigenous Resistance*. San Francisco CA: City Lights Publishers.
- Freinet, C. (2002). *Por una escuela del pueblo*. Coyoacan, MX: Editorial Laia, S.A
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Trigésimosexta edición. Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores.
- Freinet, E. (1994). *Pedagogía Freinet: Los equipos pedagógicos como método*. México: Trillas.
- Freire, P. (1986). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hinton, L. y Hale, K. (2002). *The green book of language revitalization*. Academic Press.
- Maldonado, B. (2002a). *Autonomía y comunalidad india: Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B. (2002b). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. In L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, & V. García (Eds.) *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Martínez Luna, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martínez Luna, J. (En prensa). El cuarto principio. En N. Chomsky, L. Meyer & B. Maldonado (eds), *The New World of Indigenous Resistance*. San Francisco CA: City Lights Publishers.
- Martínez Vásquez, V. (2004). *La educación en Oaxaca*. Oaxaca: IISUABJO.
- Meyer, L. (2008). Beyond civil responsibility: A libertory pedagogy of “comunalidad”. Unpublished presentation at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY.

- Meyer, L., Maldonado, B., Ortiz, R. y García, V. (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras desde el Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Meyer, L. y Soberanes, F. (2009). *El Nido de Lengua: Orientación para sus Guías*. Disponible en http://www.cneii.org:index.php?option=com_content&view=article&id=10:nueva-publicacion
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: FCE, CIDE, NAFIN.
- Rendón Monzón, J.J. (2002). *La comunalidad o modo de vida comunal entre los pueblos indios*. México: Dirección General de Culturas Populares.
- Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. In L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, and V. García (Eds), *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Soberanes, F. (2003a). Hacer realidad el discurso: Formar docentes para la diversidad. Ponencia inédita en el Simposio Internacional de la Educación para Niños Migrantes, Guasave, Sinaloa, México, octubre 2003.
- Soberanes, F. (2003b). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Soberanes, F. y Maldonado, B. (2002). El Movimiento Magisterial y la Educación Indígena. Ponencia inédita, *III Encuentro Estatal de la Educación Indígena*, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Organizaciones Democráticas y Populares, 12 de abril de 2002.
- Teasdale, G.R. y Ma Rhea, Z. (2000). *Local knowledge and wisdom in higher education*. London: Pergamon Press.

La Desprofesionalización Docente en Educación Especial

The desprofessionalization on the teachers of Special Education

Eliseo Guajardo Ramos
México

Resumen

El cambio de paradigma en Educación Especial ha dejado un sentimiento de *desprofesionalización* en los docentes de Educación Especial. Las viejas prácticas ya no operan y la nueva racionalidad técnica no ha tomado su lugar con la certidumbre esperada. También, se trata de rehacer un nuevo pacto profesional entre la Educación Especial y la Educación Regular en el marco de una sociedad civil de los docentes, las familias y los educandos.

Palabras Claves: Docente, Profesionalización, Inclusión, Paradigma.

Abstract

The paradigm shift in Special Education has become an unpleasant feeling of desprofessionalization on the teachers of Special Education. The old practices will no longer operate and the new rationality technique has not taken place with certainty expected. Also, it is to rebuild a new professional covenant between the Special Education and Mainstream in Education within the framework of civil society of teachers, families and students.

Key Words: Teachers, Professionalization, Inclusion, Paradigm.

Introducción

Al cambiar el llamado paradigma en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), los profesionales viven un proceso de desprofesionalización. Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad. Y así lo vive todo el equipo multiprofesional, desde el profesor de Educación Especial, el psicólogo, el trabajador social y los terapeutas específicos, además del psiquiatra y el neurólogo, cuando intervenían en algunos casos.

Los Programas de formación inicial de los docentes en Educación Especial en América Latina no han cambiado en la misma proporción al de la radicalidad que el modelo educativo impulsado exige; siguen formando en la especialidad por discapacidad específica. Es en los Programas de posgrado donde se ha asumido el cambio, pero los que acceden a ellos son los menos, y son quienes de antemano ya se convencieron de la necesidad del cambio de paradigma. Son los que ya cambiaron en la práctica profesional y buscan un reconocimiento académico o una reafirmación; incluso, encuentran en el posgrado un referente profesional que les permita no enfrentar el cambio en forma aislada y en condiciones de vulnerabilidad profesional. No obstante, dicha modificación en la formación profesional, se requiere en la formación inicial, ya que la atención a las Necesidades Educativas Especiales no es una especialidad más entre otras, sino una atención genérica de los docentes de Educación Especial, de acuerdo al cambio paradigma invocado en Salamanca (1994).

Históricamente, la Educación Especial nace configurándose desde una perspectiva epistemológica positivista. Los avances científicos en los diversos ámbitos de la discapacidad van trasminando la organización de los servicios y se incorporan diferentes profesionales de la clínica médica quienes basan su intervención en una buena anamnesis y el mejor de los diagnósticos. Resultaba obvio que un buen diagnóstico conducía a un buen tratamiento. El expediente del alumno se iba abultando año tras año y se iba transfiriendo de un plantel a otro. La biografía del alumno se escribía a través de su historia clínica. Se cumplía aquella máxima de que “infancia es destino”¹, que empezaba desde el alumbramiento. Había que dar cuenta si hubo hipoxia al nacer o algún sufrimiento fetal por el cordón umbilical enredado al cuello del bebé. Desentrañar si el origen del problema era prenatal, perinatal o postnatal, debido a alguna lesión cerebral, era básico; cuya causa podría ser por falta de oxigenación, alguna infección contagiosa o por algún golpe con un objeto contundente o caída accidental. De la anamnesis, seguía el electroencefalograma o el análisis en laboratorio del líquido del bulbo raquídeo o medula espinal. Este era el parte médico pediátrico o neurológico. Le seguía el estudio psicológico mediante test psicométricos y proyectivos para diagnosticar el grado de inteligencia y los rasgos de personalidad del alumno. Como era contraindicado que las sesiones de prueba duraran más de tres horas había que realizar de 3 a 4 sesiones por candidato a ingresar a algún servicio de Educación Especial. Todo comenzaba con un buen *raport* para entrevistar al alumno y obtener la información más confiable posible. Se hicieron indispensables el test de Wechsler, el famoso WISC para medir la inteligencia infantil que provenía del WAISC

1 Es una frase del célebre psicoanalista mexicano, Santiago Ramírez de la UNAM, cuyo obra emblemática fue “la Psicología del mexicano” de editorial Pax, 1966.

que era para adultos². O el Terman-Merrill que era un test de inteligencia basado en el Binet-Simon clásico de principios del siglo XX en Francia. Cuando se detectaba sospecha de lesión cerebral se aplicaba el test perceptivomotor de Laureta Bender. Por otra parte, estaban el “test del árbol” y el de “la figura humana” de Goodenough. Ambos, tenían una versión para medición intelectual y otra para diagnóstico de personalidad. De estos, había quienes se seguían con el test de las manchas de Roscharch, un test muy sencillo de aplicar, pero muy complejo para elaborar el diagnóstico; éste, junto con el Szondi detectaban psicosis y hasta homosexualidad (en ese entonces, se pensaba en ésta como si fuera una patología).

Había muchos otros test que formaban parte de una batería de donde se echaba mano de acuerdo a las sospechas clínicas de los especialistas.

Luego, los trabajadores sociales hacían sus encuestas individuales y las visitas domiciliarias para elaborar un informe de la dinámica familiar y la estabilidad socioeconómica de *la* familia. Se partía de un prototipo de familia, las que se apartaban de este patrón, eran familias atípicas: no se hablaba de *las familias*, sino de *la familia*. Las visitas podían ser periódicas e incluso, de intervención para mejorar la dinámica de una familia que contaba con un miembro con discapacidad. Cuando había ausencia escolar y no se conocía el motivo, el profesor lo reportaba al trabajador o trabajadora social para que realizara una vista e indagar la causa.

Cada experto con su propio diagnóstico se reunía en sesión multiprofesional para dar su dictamen. Asistía el profesor de Educación Especial para tomar nota de las recomendaciones que se le hacía por cada uno de sus alumnos.

Se hacían filtros de prediagnóstico para seleccionar alumnos para las escuelas especiales de deficientes mentales. Esta preselección permitía realizar el diagnóstico sólo a aquellos niños que aseguraban ser del rango de inteligencia propio para el servicio de Educación Especial y rechazar a quien pertenecía a la escuela regular o debería ir a custodia.

Hubo diferentes momentos históricos de la Educación Especial, cada discapacidad tiene su propia historia. La Educación Especial es lo que le podríamos denominar *heterocrónica*. La aparición de las escuelas para la formación inicial de profesores especialistas, fue incluso posterior a la creación de escuelas de Educación Especial. Podríamos decir que primero fue la práctica y luego la teoría, y de la práctica fue tomado el diseño curricular para la formación inicial de los profesores especialistas.

Antes de seguir adelante, podemos imaginar lo que significó el cambio de modelo o paradigma para los especialistas en Educación Especial. La integración escolar fue un choque frontal, porque las prácticas profesionales de los especialistas implicaban el espacio *especial* segregado de la escuela regular. La resistencia a la *desprofesionalización* ha sido enorme, y en muchos países de América

2 En los años 80 surge el WISC-RM, que era una revisión mexicana del WISC estadounidense; los baremos estaban estandarizados con población de México, ya que con las escalas extranjeras se obtenían falsos datos de deficiencia mental. Esta versión se generalizó para la población migrante latina en los E.E.U.U. y en otros países de América Latina.

Latina prevalece la segregación más por esta resistencia que por oposición a la integración por parte de las familias o la sociedad civil.

La controvertida noción de Paradigma

Como es sabido, quien puso a circular la noción de paradigma aplicado al cambio conceptual de una teoría científica a otra, como un sistema de creencias consensuada en una comunidad científica, cuya validez pierde vigencia y en su lugar una nueva teoría adquiere prestigio y valor, fue nada menos que Thomas Khun. Explicó que el cambio que se operó al pasar de la Teoría de Newton a la de Einstein fue, precisamente, un cambio de paradigma. Decía que dicho cambio es tan radical que una vez que opera el nuevo paradigma, se vuelve irreversible.

No obstante, los teóricos de las ciencias sociales se han resistido a aplicar, como en las ciencias de la naturaleza, la noción de paradigma. Las creencias científicas en el campo social, operan como sistemas ideológicos y advierten que una nueva evidencia en ciencias sociales no se da de una vez y para siempre. El observador no puede sustraerse de la sociedad a la que estudia y su observación no es neutral, vale decir, parte de una posición y creencia ideológica. La tendencia teórica puede volver al ambiente científico. Como lo refiere metafóricamente Samuel Huntington, es como si hubiera olas y contraolas acerca de la explicación de un fenómeno social.

En el caso de la inclusión, ya hacía alusión Álvaro Marchesi a la necesaria posición ideológica que está a la base cuando se opta por ella. La no discriminación de las personas como parte de un derecho político, como parte inalienable de un derecho humano, es compatible con la no discriminación a la mujer, así como a las comunidades étnicas originarias.

Barry M. Franklin, explicaba en su obra “Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial” que los regímenes socialdemócratas en Alemania son proclives a la inclusión educativa de los niños con discapacidad, mientras que los socialcristianos son más conservadores y retroceden en las conquistas de la inclusión y vuelven a los servicios segregados de educación especial.

El llamado paradigma o cambio de paradigma no se comporta como tal, es reversible. Incluso, hasta cierto punto resulta poco conveniente denominar cambio de paradigma a la inclusión, porque en lugar de mantener la actitud permanente de lucha contra la discriminación, se baja la guardia y se cede inconscientemente a la resistencia segregadora.

El mismo Barry M. Franklin, cita a M. Masterman que señala que desde el propio concepto de paradigma hay que diferenciar cuatro tipos de ciencias: paradigmática, no paradigmática, paradigmática dual, y paradigmática múltiple. Masterman hace énfasis en el componente del consenso en la comunidad científica a la que alude Thomas Kuhn cuando introduce el concepto de paradigma. Esto es, hay primero una resistencia ante una nueva Teoría que va ganando adeptos conforme gana prestigio al conocerse las certidumbres de sus demostraciones científicas. La ciencia

paradigmática es la que se ha ganado el consenso de la comunidad científica y es no paradigmática mientras no tenga dicho consenso. Así, el estado paradigmático dual surge inmediatamente antes de que se produzca la revolución científica kuhniana y es cuando coexisten los dos paradigmas en pugna y se encuentran en la búsqueda proselitista del consenso de la comunidad científica. Al final, solo prevalecerá uno de los dos paradigmas, siendo polémicos mientras tanto ambos. Por último, dice Masmerman, el paradigma múltiple es la condición de la existencia de varios paradigmas viables compitiendo, sin éxito, por el predominio del consenso de uno solo de ellos.

A diferencia de las ciencias físicas o de la naturaleza, las ciencias sociales son de paradigma múltiple. Coexisten en su seno paradigmas diversos y es el caso de la Teoría de la Educación Especial, según Barry M. Franklin. En sentido estricto no podríamos hablar de cambio de paradigma como si se tratara de una teoría de la naturaleza, no obstante, el enfoque positivista de la Educación Especial que pone énfasis más en la deficiencia orgánica que en la discapacidad -por el desempeño de acuerdo a las expectativas del entorno, por ende es más social que orgánica - la teoría, entonces, es explicada desde las Ciencias de la Naturaleza. Paradójicamente sí admitiría el enfoque de cambio de paradigma; pero, y aquí está el *quid* del asunto, sería un paradigma dual ya que hay más bien dos paradigmas en pugna, sin que haya todavía el consenso sobre el paradigma innovador, con una resistencia evidente

Len Barton, un investigador con discapacidad de la Universidad de Sheffield, defiende la postura de que la discapacidad debe analizarse desde un enfoque social. La Organización Mundial de la Salud (OMS), distingue entre deficiencia y discapacidad; incluso la minusvalía, como tal, obedece a normas, usos y costumbres sociales. La deficiencia es el componente o dimensión orgánico corporal y puede medirse de forma específica mediante instrumentos y obedeciendo a medidas y patrones biológicos mensurables. La discapacidad, en cambio, tiene que ver con el desempeño individual en función a las expectativas del entorno y de acuerdo a lo esperado según edad, sexo y grupo social. El desempeño de una persona tiene un carácter fenomenológico, lo que implica su condición relativa, situacional y de indispensable especificidad en acto. La experiencia y la vivencia son fundamentales y no se puede concebir el prejuicio para calificarla. La oportunidad para que ocurra el hecho es su condición necesaria. Un diagnóstico previo bajo alguna batería de pruebas es inconcebible. Es posible que podamos generar una hipótesis como expectativa, pero habrá que dar oportunidad a su demostración evidente.

El paradigma de la Educación Especial y el de la discapacidad han variado hacia la complejidad; entonces, además de tener una dimensión epistemológica tienen una dimensión metodológica, ontológica y humana. La Educación Especial y la discapacidad tienen un fundamento teórico, una base empírica que da cuenta de la realidad y la distancia que guarda con respecto a la teoría. Asimismo, la condición humana tiene su marco en la política pública, en las aspiraciones concretadas en las declaraciones de intención y el ejercicio presupuestal que el Estado destina para concretarlas. Investigar en torno a la Educación Especial y la Discapacidad exige situarse en un marco de la complejidad.

En la dimensión humana del paradigma se encuentra el componente de la utopía. La utopía cambia junto con el paradigma. El horizonte humano cambia y los ideales por alcanzar son otros.

El deseo como anticipación de lo que se es capaz en un todavía-no, pero con direccionalidad intencional a un horizonte imaginado se transforma con el cambio de paradigma. No es lo mismo la discapacidad como un problema privado de las familias, que como una cuestión de carácter público, que como tal exige un presupuesto ineludible por ser un derecho humano fundamental.

Comenzar el cambio por el cambio de utopía es fundamental. Porque no solo el presente queda determinado por el pasado, porque imaginar otro futuro hace que cambie también el presente. Más aún, cambiar de utopía es muy poderoso, aunque se trate de un lugar que no existe y un tiempo que no llegaría.

En la época del Renacimiento, Tomaso Campanella refería en su obra utópica: *“En la Ciudad del Sol existe una costumbre muy buena y digna de imitación, a saber, que ningún defecto es motivo suficiente para que estén ociosos los hombres, a no ser los de edad decrepita, los cuales pueden incluso servir a veces para dar consejos. El cojo presta servicio como centinela, empleando para ello los ojos que posee. El ciego carda la lana con sus manos y prepara plumas para llenar colchones y almohadas. El que a la vez es ciego y manco pone a contribución su voz y sus oídos. Finalmente, quien posee un único miembro, sirve con él a la República en el campo. No recibe malos tratos a causa de su poca utilidad y se emplea como explorador para que informe al Estado sobre sus observaciones...”*. Su óptica estaba en las capacidades de las personas con discapacidad. Si esta utopía nos hubiera acompañado desde el Renacimiento, no estaríamos desde finales del Siglo XVIII y hasta el Siglo XXI súper especializados en las discapacidades de las discapacidades, que por otra parte no hace feliz a nadie, ni a las personas con discapacidad, ni a sus familias, ni a la sociedad, ni al Estado. Como reportaba Gordon Portter de Canadá sobre la dignidad de las personas con discapacidad, *“preferimos pagar impuestos que vivir de ellos”*. Efectivamente, es preferible la igualdad oportunidades en educación, empleo, cultura, deporte y ocio, que partidas presupuestales compensatorias o la conmisericordia de los Teletones asistencialistas.

Ante un cambio de paradigma, la vivencia de la desprofesionalización es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época. Al especialista de educación especial le invade la creencia de la incapacidad para actuar en el marco de la inclusión. Y más que una carencia, lo que hay es una incompatibilidad de prácticas profesionales y habrá que despojarse de las prácticas segregadoras para darle curso a las prácticas inclusivas. Más que incapacidad hay resistencia.

En México, la Dirección General de Educación Especial llevó a cabo en 1995 el Seminario sobre Integración Educativa. Ahí se pudo constatar las contradicciones profesionales entre los especialistas y los profesores de la escuela regular. Se convocó a profesores de Educación Básica que tenían alumnos con discapacidad en sus aulas en una suerte de integración espontánea. Cada uno fue refiriendo sus experiencias exitosas, ante la presencia atónita de los especialistas que reclamaban capacitación para lograr la integración de dichos alumnos; los profesores de Educación Básica contestaban las dudas de los expertos en integración; la sensación era *“como si los patos les tiraran a las escopetas”*. Esta experiencia quedó documentada y su divulgación ayudó mucho a la sensibilización y a la reorientación de los servicios de Educación Especial, inaugurando una práctica profesional nueva que para muchos especialistas sólo era posible en la segregación.

Otra contradicción profesional se fue presentando entre los docentes en servicio (ya sea en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular o los Centros de Atención Múltiple) que asumieron los Programas de la Educación Básica y erradicaron el currículo paralelo. Los cuerpos técnicos de diseño y capacitación quedaron rebasados por la práctica de integración de la operación de los servicios para la población con Necesidades Educativas Especiales. Los profesores especialistas en el aula sabían más que los técnicos capacitados; estos últimos sabían de prácticas segregadoras; no habían experimentado la integración en su práctica profesional. Hubo necesidad de eliminar la supervisión de los técnicos expertos en segregación porque era contradictoria y conflictiva.

Pero la mayor de las contradicciones radicaba en la formación inicial de los profesores especialistas en las Escuelas Normales que impartían la Licenciatura en Educación Especial. Seguían formando para servicios segregados que ya no existían. La reorientación de los servicios de Educación Especial hacia la integración comenzó en 1993 y los Planes y Programas de las Escuelas Normales se reformaron recién en 2004, saliendo los primeros egresados de dicho currículo en 2008; 15 años después de la reorientación de Educación Especial.

Toda innovación educativa, dicen los expertos, para que pueda llegar a realizarse en la práctica, es conveniente que sea a través de una consulta con los sindicatos de docentes; de otra forma puede ser boicoteada. En el caso de México, se realizó una Conferencia Nacional sobre atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales; calidad para la diversidad SEP-SNTE, en la Cd. de Huatulco en 1997, a partir de la cual se efectuó una declaración conjunta denominada la Declaración de Huatulco, donde se definió:

- la población objetivo, que cambió de la atención a los alumnos con discapacidad a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad;
- la operación de los servicios de Escuelas Especiales para población específica a Centros de Atención Múltiple (CAM) y todos los servicios para los llamados problemas de aprendizaje, como eran los Grupos Integrados y los gabinetes psicopedagógicos en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER);
- la capacitación interdisciplinaria y la formación profesional de los docentes;
- la garantía de que la materia de trabajo de la educación especial lejos de debilitarse se enriquecía y quedaba fortalecida.

No obstante, lo que pareciera ha venido ocurriendo desde la reorientación de servicios de Educación Especial a la integración educativa, es un paradigma dual. El de la integración y el de la resistencia a la integración, acentuándose uno u otro de acuerdo a una especie de correlación de fuerzas en las diferentes localidades del país. Y, ya se ha dicho en otra parte, dependiendo no sólo de la capacidad del profesional, sino de la orientación ideológica hacia la inclusión o la discriminación. Pero, parece que la cuestión es más compleja, se trata de toda una cultura de la no-discriminación que no se instala desde una normativa, sino desde una práctica ciudadana y profesional; en ese orden. Una práctica profesional no subordinada a ningún orden que contravenga el ejercicio de los derechos humanos de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad.

El paradigma dual es engañoso, porque opera como una dupla positivista-antipositivista, como si una postura social del paradigma fuera lo opuesto a la postura naturalista de la discapacidad. El que el enfoque sea social no garantiza que no sea positivista, recuérdese que el padre del positivismo, Augusto Comte, en la clasificación de la ciencias, incluía a la sociología como ciencia válida (era a la psicología a la que no consideraba dentro de las ciencias positivas). Al respecto Masmerman es muy claro, el paradigma social es múltiple, diferente al positivista o naturalista que va linealmente del no paradigmático al paradigmático dual, para luego prevalecer un paradigmático dominante único. Y si se ha dicho que la inclusión forma parte de un paradigma social como parte de un derecho humano, entonces, su base está en la prevalencia del estado de derecho y de una condición ciudadana que trasciende a la escuela y cuyo contexto social es decisivo.

El docente toma decisiones como ciudadano y como profesional, aplicando criterios de acuerdo al contexto escolar y al ambiente interno de la escuela; partiendo de su formación y del ejercicio de su práctica docente. Esto es, influye su formación inicial y su ejercicio profesional.

La Formación Profesional Inicial de los Docentes de Educación Especial

En México, las reformas en los Planes de Estudio de los docentes, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, introdujo desde 1998 un curso sobre el tema de las Necesidades Educativas Especiales en las Licenciaturas de Primaria y Preescolar, antes de que se realizara la reforma en la Licenciatura en Educación Especial de 2004. Luego vinieron en Educación Física y en la Licenciatura en Primaria Intercultural y Bilingüe.

Donde no se le ha hecho espacio en los Planes y Programas de Estudio es en la Licenciatura de Secundaria, como si se concibiera que el destino de los alumnos con discapacidad, luego de culminar su Primaria, fuera la formación para el trabajo y no la Educación Superior. Aunque se contradice ahora que se le ha hecho una adición al Art. 41 de la Ley General de Educación en el 2009; después de darle un enfoque de igualdad de género, le siguió el del acceso a la Educación Media Superior y Superior a los estudiantes con discapacidad. Sobre el particular, se han abierto módulos en los Bachilleratos Tecnológicos Industriales para una educación semi abierta de jóvenes con discapacidad, así como en las Universidades Tecnológicas en la misma modalidad. De todas formas es una atención restringida, y hasta cierto punto discriminatoria, porque deben tener libre acceso a todos los servicios educativos, pero se advierte una preocupación que no corresponde a la formación inicial de los docentes de Secundaria, nivel que deben cursar antes de llegar al de Media Superior y Superior.

No obstante, se aborda el tema de las NEE para que lo conozcan, las identifiquen y tengan algún manejo de los alumnos que las presentan en su ejercicio profesional futuro. No hay un enfoque de trabajo en equipo con el maestro de apoyo de Educación Especial, como son los equipos multiprofesionales de las USAER.

En México, la Escuela Normal de Especialización tiene origen precedente en lo que fue el Instituto Médico-Pedagógico y se funda como tal en 1943. Hasta 1984, los especialistas eran Profesores de Educación Preescolar o de Primaria que se especializaban 3 años más y se convertían en Profesores de Educación Especial. Era interesante que todos los Profesores con Especialización hubieran sido antes profesores de escuela regular. En 1984, las Escuelas Normales del país imparten nivel licenciatura, esto es, la formación inicial de los profesores se convierte en educación terciaria, por lo que era necesario que ingresaran después del bachillerato, cuestión que antes ocurría después de la secundaria.

Para el caso de Educación Especial, pasó de ser profesor especialista a Licenciatura en Educación Especial con una acentuación en alguna discapacidad como ya se hacía en la especialización. Este era el Plan de 1985, revisado y aumentado al que ya venía funcionando desde 1943 con actualizaciones mínimas; fue hasta el 2004 que se reformó con la pretensión de incorporar la integración educativa como parte sustancial de la formación inicial de los futuros profesionales de la Educación Especial.

Como ya se ha referido, las Licenciaturas de Primaria incorporaron a su Plan de Estudios de 1998 una materia denominada Necesidades Educativas Especiales (NEE); la Licenciatura en Preescolar lo hizo en 1999. Este contenido curricular ha contado con actualizaciones, como las de 2003. Recientemente, han incorporado este tema en su Plan de Estudios los de las Licenciaturas de Educación Física (Ciclo Escolar 2005-2006) y la de Primaria Intercultural y Bilingüe (Ciclo Escolar 2006-2007). En las nuevas versiones, desde la de 2003, en la Licenciatura de Educación Primaria se rectificaron un conjunto de inconsistencias. En primer lugar, el curso de NEE ya tiene un enfoque transversal al resto de los contenidos, como por ejemplo, en geografía se recomiendan mapas en relieve para los alumnos con ceguera, se ajustaron los bloques de Observación y Práctica que realizan los estudiantes en las escuelas regulares *in situ* como práctica supervisada por el docente de la escuela básica, así como su tutor de la Escuela Normal. En este caso, la práctica recomienda la importancia de las diferencias en un aula, así como la detección de las NEE. También, hay recomendaciones de los servicios de apoyo de Educación Especial, como son las USAER para solicitar la asesoría y trabajo en equipo.

Antes de llegar a una reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial, en el año 2003 se realizó una consulta nacional³ desde el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y publicada en 2004 por la Secretaría de Educación Pública. Participaron 9 de las 32 entidades federativas y profesionales del Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa. La consulta giró en torno a tres temas fundamentales:

3 La encuesta se levantó en 2003 y la publicación fue en 2004. Estuvo a cargo de la Coordinadora Nacional del Programa de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, en ese entonces, la Mtra. Noemí García García. Para mayor información, consultar: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/consulta1.pdf

- situación actual de los servicios de educación especial;
- situación actual de la formación inicial de los licenciados en educación especial; y
- perfil de egreso del futuro maestro de educación especial.

La muestra fue no probabilística, estratificada, por cuotas, en los siguientes estratos: instituciones formadoras de docentes, instituciones o servicios receptoras de egresados y beneficiarios. Las unidades de análisis fueron: personal directivo, docentes y estudiantes de las escuelas normales o instituciones formadoras en licenciados en Educación Especial. Respecto a las Instituciones o servicios receptores de egresados, se incluyó a directivos y profesores de educación básica; directivos y profesores de educación especial en servicio; y directivos y profesores de organizaciones de la sociedad civil de otras instituciones que brindan servicios de educación especial. Por último, se consideró a los beneficiarios de los servicios de educación especial, como son las madres y los padres de los alumnos con discapacidad, así como adultos con discapacidad que han asistido a servicios de educación especial. Con excepción de los directivos, la selección de los participantes fue aleatoria. En total se emplearon ocho cuestionarios, uno para cada unidad de análisis.

Los cuestionarios fueron aplicados por los responsables de los Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales y los del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en las entidades federativas. Los cuestionarios estuvieron en línea en la web de la Red Normalista entre el 20 de agosto y 20 de octubre de 2003, para que pudieran acceder a ellos las personas de los diferentes sectores vinculados a la formación inicial de docentes en educación especial que quisieran acceder a la consulta.

Se aplicaron en 23 de 32 entidades federativas y fueron 2,263 cuestionarios recabados, de los cuales 742 correspondieron a instituciones formadoras de docentes en educación especial; 1.245 a instituciones receptoras de docentes de educación especial, y 276 a beneficiarios de los servicios de educación especial (208 madres y padres de alumnos con discapacidad y 68 adultos con discapacidad que han asistido a servicios de educación especial).

La proporción mayor de los docentes en educación especial es de mujeres (de acuerdo a los datos de la Dirección de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP). Lo mismo ocurre con los docentes en preescolar, mientras que en primaria, secundaria y educación física es a la inversa.

Algunos datos relevantes de esta consulta se pueden resumir en que: el 89% de los encuestados considera que sí es conveniente la integración del niño o joven con discapacidad a la escuela regular (no debe perderse de vista que la población encuestada incluyó a un número significativo de maestros que atienden alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en sus aulas). Contrasta con los adultos que han recibido servicios de educación especial, de los cuales el 66% considera que no es conveniente la integración educativa (cabe señalar que estos adultos fueron escolarizados en décadas anteriores en contextos y enfoques educativos segregados).

La concepción que tienen en común los encuestados que pertenecen a escuelas normales que imparten educación especial y los que imparten servicios de educación especial y las organizaciones civiles, respecto a la integración educativa, es que el 74% considera que es la posibilidad que tienen los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales de acceder al currículo básico y a la escuela regular básica. En menor proporción, el 23% considera a la integración educativa sólo como las actividades comunes con la sociedad y como un tránsito de la educación especial a la escuela regular.

Con respecto a si en nuestro país se lleva a cabo la integración educativa, el 90% estima que sí. Del 10% que opina que no hay integración educativa, la mayor parte son madres y padres de familia con hijos con discapacidad que asisten a la escuela, y los propios adultos con discapacidad que han recibido servicios de educación especial en décadas pasadas.

Con respecto a las dificultades identificadas para la integración educativa, el 46% de los docentes que laboran en educación especial y los beneficiarios, las vinculan con los docentes de educación regular; el 41% lo atribuye al aprovechamiento escolar y la adquisición de contenidos del currículo; y el 36% lo asocia a dificultades administrativas de inscripción y permanencia en las escuelas; en tanto, los adultos con discapacidad asocian las dificultades con los padres de familia y con sus compañeros sin discapacidad.

Aunque la mayoría (el 86%) admite que los servicios que brinda la educación especial son de carácter educativo, un 33% aún reconoce que hay servicios terapéuticos, lo cual implica la percepción de que coexisten ambos paradigmas en los servicios de educación especial. Esto es, de acuerdo a Masmerman, la posible existencia de un paradigma dual. Esta polarización en lo que atañe a los servicios, está entre el personal de las instituciones formadoras de docentes de educación especial consensuada hacia la opinión de que no se brindan servicios que atiendan adecuadamente las necesidades educativas especiales.

Otro elemento que juega un papel importante en el modelo educativo de la integración educativa es, por ejemplo, la gestión escolar de los profesionales de la educación especial en el ámbito de la escuela regular. El 61% de los encuestados admite que el docente de educación especial participa con los supervisores y directores de las escuelas regulares para la intervención integral de los alumnos con NEE que atiende, y el 28% señala que esta gestión no existe. Pero, este porcentaje varía de acuerdo a la unidad de análisis, ya que si se revisa la opinión de los docentes de las escuelas regulares de educación básica, son ellos quienes opinan que esta gestión sí se lleva a cabo.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se afirma que falta colaboración entre los servicios de educación especial y la escuela regular y que faltan lineamientos para definir las responsabilidades. No obstante, 63% de los encuestados opina que el docente de educación especial trabaja de manera colaborativa con el de educación básica en la planeación de la población que se atenderá por educación especial; el 53% estima que la colaboración se lleva a cabo en la planeación de actividades de la población que atiende educación especial; y el 40% se refiere al diseño de estrategias didácticas, la definición

de horarios de trabajo y la planeación de actividades que se trabajarán con todo el grupo entre los docentes de educación especial y el de la escuela regular de educación básica.

En este mismo sentido, el 66% de los docentes de educación básica y los padres de familia consideran que los alumnos atendidos por educación especial participan de las mismas actividades que todos los alumnos del grupo y de la escuela, incluyendo las deportivas, cívicas y sociales. También, un 51% opina que los alumnos participan en actividades dentro del aula sin el apoyo del maestro de educación especial.

En cuanto a las expectativas de los alumnos con discapacidad, el 68% coincidió en que deben aprender a valerse por sí mismo; un 65% a relacionarse y convivir con los demás; un 55% que deben aprender a comunicarse con los demás; y un 51% que deben aprender lo mismo que aprenden los demás.

Con relación al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial de 1985, el 67% opinó que hay una desarticulación entre sus contenidos y los requerimientos actuales de los servicios de educación especial, lo que hacía insostenible dicho Plan con la reorientación de Educación Especial iniciada en 1993.

En lo relativo a las expectativas de los egresados de la Licenciatura en Educación Especial, el 50% se siente preparado para atender dos o más discapacidades; el 39%, estima que una sola discapacidad; y solo el 11% ninguna discapacidad. Cabe señalar que quienes creen que pueden atender dos o más discapacidades son los docentes de educación básica y los que opinan que solo pueden atender a una son los profesores que forman docentes en educación especial.

Por último, debemos de hacer mención que en la reflexión del futuro docente de educación especial deberá contar con conocimientos sobre los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, así como su secuencia lógica de niveles y asignaturas. Pero, y he aquí la coexistencia de los paradigmas, deben dominar conocimientos sobre detección, identificación y evaluación de NEE, así como habilidades para interpretar evaluaciones de otros profesionales.

El mismo año 2003, desde el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) se realizó la evaluación externa de la operación de servicios de educación especial en materia de integración educativa⁴. Las evaluaciones externas de los años 2002 y 2003 estuvieron a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para la evaluación correspondiente al año 2004 (ciclo escolar 2004-2005), fue seleccionada la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES-

4 En las Reglas de Operación del PNFEEIE se especifica la necesidad de una Evaluación Externa como instrumento de apoyo al logro de sus metas y acciones. Las evaluaciones externas de los años 2002 y 2003 estuvieron a cargo del Mtro. Julio Rafael Ochoa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En el 2002 se evaluaron tres niveles: lo político, lo administrativo y lo pedagógico; en el 2003 se evaluó calidad, cobertura, eficacia, eficiencia, distribución equitativa y transparencia en los recursos asignados.

IZTACALA UNAM)⁵.

No conocemos las evaluaciones externas de la UPN y no están disponibles. Para el caso de la evaluación de 2004 (UNAM), los actores de la integración – ya sea los de educación especial o los de la escuela regular -, reconocían que estaban llevando a cabo la integración sin el apoyo de las autoridades superiores y sin su reconocimiento. Señalaba dos focos críticos del equipo rector del PNFEIE: que no tenían respuestas técnicas pedagógicas para atención de alumnos de los Centros de Atención Múltiple (CAM) con discapacidades múltiples. Les parecía que atender alumnos de diferentes discapacidades en un mismo centro escolar era sumamente difícil; y la otra gran preocupación era que se había sido muy optimista con la integración escolar y que con los recursos humanos de educación especial no bastaba para atenderlos; aunque no se oponen a la integración educativa, parece imposible llevarla a cabo. Estas eran las palabras finales de los responsables del PNFEIE.

Para el caso del informe de 2007, publicado en el 2008, se realizó con base en las consideraciones teóricas sobre la evaluación, elaboradas por Mario Rueda y Frida Días Barriga en el libro de J. Ardoino. En el 2004 se visitaron 12 estados (de 32 entidades federativas); en 2005, 9 estados donde hubo observación directa de escuelas especiales y regulares y entrevistas a maestros y padres de familia. Esta última evaluación buscaba el alcance global de metas desde 2002 a 2006 y su impacto para determinar su repercusión en la implantación de una cultura de la integración. Se adoptó un concepto como el de *concernimiento* para referirse al efecto desencadenante de prácticas educativas con resultados hacia la integración.

Por otra parte, encontraron suficientes evidencias *“para considerar que los servicios de Educación Especial en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal se encuentra en un proceso de inclusión educativa, el paradigma más actualizado a nivel internacional”* (Informe Final de Consistencia y Resultados, UNAM, 2008. p. 50). Además, dicha evaluación concluyó que en el diseño: *“el PNFEIE rebasa sus competencias ya que se requiere de una (sic) voluntad férrea, expresada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007-2012), de la necesaria vinculación y apoyo de los sectores y dependencias, en particular se exhorta a la Educación Básica (lo que significa que no se considera a EE como Educación Básica, el comentario es nuestro) a que asuma una corresponsabilidad en la misión de coadyuvar en la igualdad de oportunidades”*.

En cuanto a planeación estratégica, el PNFEIE... *“no puede verificar información y -así- la toma de decisiones no tiene bases”*. En cobertura y focalización: *“instrumentar un Sistema Informático (desde el Fondo Mixto México-España se estaba a punto de tenerlo)”*, además, se recomienda trabajar conjuntamente el PNFEIE con el Instituto Nacional de Estadística y

5 Esta evaluación se realizó a través de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), ubicada en el subproyecto Estudio Nacional sobre Integración Educativa del Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UICSE). Estuvo a cargo de la Mtra. Zardel Jacobo Cúpich.

Geografía, INEGI, para el censo de 2010⁶. El INEGI contabilizó, con muchas resistencias, a la población con discapacidad - desempeño, de acuerdo a las expectativas del contexto y no según deficiencias orgánicas. Sería muy difícil que el INEGI admita incorporar al censo el dato de deficiencias, porque no lo considera un dato censal de población, sino un dato de salud y rehabilitación. Y para ello, sugerirá una encuesta muestral, más que obtener el dato por censo. En el 2000 fue una discusión conceptual muy complicada entre demógrafos y otros expertos; la decisión más que técnica fue una instrucción política de los Pinos (Presidencial), en ese entonces. Conclusiones de operación: no es posible la cuantificación del coste unitario según la evaluación externa por la complejidad del concepto NEE. Por último, las conclusiones de la percepción de la población objetivo: la población objetivo está identificada, solo se tiene el dato exacto de las escuelas y los alumnos atendidos y no se tiene el dato de la satisfacción del servicio de la población beneficiaria.⁷

A nivel de América Latina y el Caribe, la OREALC/UNESCO de Santiago de Chile ha diseñado un Sistema de Información Regional sobre NEE (SIRNEE) y ya ha publicado la primera consulta realizada a los países miembros, entre los que está México, en un documento de sistematización de resultados⁸, de consulta obligada para analizar la Profesionalización docente en Educación Especial.

En la Licenciatura de Educación Especial del Plan 2004, el 1º semestre (de 8 en total) contiene las bases y finalidades de la Educación Básica, así como un curso introductorio de Educación Especial, como tronco común a todas las especialidades. En este curso se aborda la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular. En el 2º semestre, la observación práctica en el aula se realiza en escuelas regulares con alumnos integrados, y en los CAM se aborda la discapacidad visual y la motriz. El 3º Semestre se aborda las discapacidades auditivas, intelectuales, de comunicación oral, así como el desarrollo cognitivo y el lenguaje desde un enfoque vigotskiano, así como el contenido del Español de la Educación Básica. En el 4º semestre, se abordan los temas de atención específica de discapacidades auditiva, motriz, visual, e intelectual desde la discapacidad y el aprendizaje, en cada caso. Asimismo, se abordan los problemas de aprendizaje en matemáticas y en comprensión lectora. Ya en este 4º semestre hay una elección sobre el área de atención específica por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial. Así, tienen asignaturas generales de la educación básica, asignaturas comunes sobre las NEE y materias de atención específica, diferenciadas de acuerdo al área de elección del estudiante. En el 5º semestre, además de asistir a prácticas de observación e intervención en sus áreas

6 El censo de 2000 cuantificó 1'795,300 de personas con discapacidad, esto es, el 1.8%. Según el Informe de Evaluación Externa, de acuerdo a la OMS, la población mundial con discapacidad se estima en un 10% por lo que consideran que hay un subregistro de la población con discapacidad. No creemos que estén suponiendo que la cifra debiera ser de cerca de los 10 millones (si en México en el 2000 había entre 100 y 103 millones de habitantes), ya que la OMS se refiere a la población mundial, lo que no quiere decir que cada país tenga ese mismo 10% de su población con discapacidad; la distribución mundial es muy variable, desde luego.

7 Para mayor información, consultar: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion/PNFEE07.pdf>

8 Más información, consultar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001633/163352S.pdf>

específicas, se revisan materiales del PNFEIE, que está en contacto con los servicios públicos de la República, y materiales técnicos de servicios privados o de las ONGs de prestigio en el medio de atención a niños y jóvenes con discapacidad. Lo mismo ocurre con el 6º semestre. Ya en el 7º y 8º semestres tienen talleres y seminarios para la observación de la práctica docente, así como sus trabajos de tesis.

En las diferentes Escuelas Normales de Educación Especial del país y en las Normales que ofrecen licenciaturas de Educación Especial junto con otras Licenciatura de Educación Básica, eligen de acuerdo a su planta docente qué formación específica en Educación Especial imparten. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP es quien diseña los planes de estudio y autoriza qué planteles pueden impartir qué licenciaturas y cuántos cupos pueden ofrecer.

La Profesionalización Docente de Educación Especial

La formación inicial de los primeros docentes de Licenciatura en Educación Primaria que egresaron con nociones sobre los alumnos con NEE lo hicieron en 2001 y los de Licenciatura en Educación Preescolar en 2002. No obstante, una revisión exhaustiva de estas Licenciaturas con un enfoque transversal e integral acerca de las NEE en todas las discapacidades y todos los contenidos curriculares y actividades escolares, permitió que en el 2005 egresaran estas generaciones mejor dotadas técnicamente y con mayor sensibilidad para que los alumnos con discapacidad se integren a sus aulas regulares. Y, es hasta el 2007 que egresaron los Licenciados en EE con un enfoque de integración educativa en las diferentes formaciones específicas en las que se formaron. Los Licenciados en Educación Física egresaron con este enfoque de NEE en 2008 y los Licenciados en Primaria con enfoque Intercultural y Bilingüe, acaban de egresar en junio de 2009.

Pero es bien sabido que la profesionalización docente se compone de la formación inicial y el ejercicio de la práctica profesional. Y de esta práctica tenemos varias fuentes de información: las evaluaciones externas que cada año se realizan con la UNAM-Iztacala desde 2003, cuyas publicaciones están disponibles en 2004, 2005 y 2006 y 2008. Los primeros resultados de la integración educativa, como ya se comentó, no son alentadores en materia de profesionalización docente. En cambio, los resultados de la consulta realizada por el PTFAEN para iniciar la reforma de los Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial (2004) dan cuenta de mejores prácticas, vistas desde los profesionales, los beneficiarios adultos con discapacidad y las familias de hijos con discapacidad que asisten a escuelas regulares.

Hay otros estudios publicados por los Estados que dan cuenta de cómo han vivido la reorientación de los servicios de Educación Especial. Uno de ellos es Morelos, cuyos resultados son francamente pesimistas. En un estudio publicado en 2009 por Adelina Arredondo, Leticia Solís Bazaldúa y Fermín Valle García -estos últimos dos asesores de EE-, (*sic*) señalan que “*Para lograr los objetivos que el Congreso de la Unión señaló a la educación especial, enunciados en el Art. 41*

de la Ley General de Educación se requiere, sobre todo, de la indispensable ampliación de los recursos financieros, humanos y materiales de todo tipo, pues sin ellos nos encontramos, una vez más, ante un discurso oficial hueco, meramente retórico sobre los derechos humanos y la educación para todos”.

Volviendo a Barry M. Franklin sobre la construcción de una Teoría de la Educación Especial, en correspondencia con M. Masterman en cuanto a la dimensión epistemológica de la Profesionalización Docente habría que hurgar en ello. Aunque no sea la única dimensión que habría que atender, ya que está la metodológica, ontológica y humana. Y dentro de la dimensión humana el ámbito de la inclusión ha ganado terreno en los derechos de las mujeres, los migrantes y los grupos originarios, además de las personas con discapacidad. Sin que esas poblaciones e individuos no puedan pertenecer a más de una condición vulnerable o a todas ellas.

En la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza), se amplió el espectro sobre la connotación de la inclusión que no se restringe a la Educación Especial, ni a los estudiantes con discapacidad. Este tema se abre sin que hayamos saldado nuestras controversias de la inclusión educativa de los estudiantes con NEE. Al menos así lo analiza Renato Opertti, especialista de la UNESCO-OIE quien advierte que a nivel internacional hay al menos cinco sub temas relativos a la Integración e Inclusión educativa que permanecen en debate y que deriva más o menos de la siguiente manera:

1. La coexistencia de las escuelas especiales y las escuelas comunes con población con discapacidad... ¿cómo fortalecerlas al mismo tiempo, si hacerlo con unas debilita a las otras?
2. Las escuelas especiales han sido y en cierta medida aún siguen siendo lugares de “colocación” de poblaciones vulnerables y esta situación conspira contra la cultura inclusiva.
3. Los espacios clásicos de integración denominados “escuelas integradoras” ¿han sido lugares de infraestructura y equipamiento más que espacios para responder a la diversidad con estrategias pedagógicas realmente incluyentes?
4. ¿Es más costosa la inclusión que los espacios tradicionales de Educación Especial?, y si lo es, ¿responde a la equidad que dio origen a la búsqueda de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad?
5. En la búsqueda de la integración/inclusión, ¿todas las escuelas comunes debieran ser inclusivas?, y si lo fueran, ¿tendría sentido denominarlas inclusivas a todas o sólo a aquellas que la practican con éxito?

Y un tema más que toca Opertti es el delicado y complejo equilibrio entre los derechos y las responsabilidades de los padres, comunidades y gobiernos; ¿pueden los padres elegir libremente y sin restricciones el tipo de escuela en la que desean matricular a hijas/hijos? y, ¿cómo organizan los gobiernos la selección de las escuelas por parte de los padres a la luz del concepto de la educación como bien público?

Esto último deriva de la libre determinación de los padres para inscribir a sus hijos con o sin discapacidad en una escuela de Educación Especial o en una escuela regular, al margen de lo que opine el especialista que tradicionalmente canalizaba al alumno de acuerdo a un diagnóstico nosológico.

Recientemente, en noviembre de 2009, la OREALC/UNESCO Santiago y la Oficina Internacional de Educación (OIE), en colaboración con el ‘Programa Emblemático’ (*Flagship*) de “Educación para Todos (EPT) para el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: Hacia la inclusión”, organizan el Taller Regional “Implementación de políticas en educación inclusiva en América Latina: caminos recorridos y desafíos pendientes”. Este taller da seguimiento a las Conclusiones y Recomendaciones de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Complementariamente, se realizará un análisis de la aplicación de la nueva Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Lo que da vigencia a las interrogantes mencionadas por Renato Opertti para América Latina y el Caribe.

El sentimiento de *desprofesionalización* docente de Educación Especial es válido y comprensible; ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico, ni tampoco han aprendido los del modelo educativo, y a los técnicos se les ha dificultado encontrar una estrategia efectiva para actualizarlos. Por lo que se tiene que abordar junto con los docentes de la escuela regular, al que parecen restituirse las virtudes que se le fueron restando cada vez que se le sustraía un alumno de sus aulas por no ser efectivos en su proceso de aprendizaje. Y ante un problema de aprendizaje, que muchas veces entrañaba un problema de enseñanza, le eran disminuidas sus facultades docentes. La Educación Especial colaboraba para que a la escuela regular y a sus docente no se les dificultara la disciplina y el ritmo de aprendizaje de forma que todos aprendieran todo y al mismo tiempo. Hubo alumnos que no fue necesario sacarlos del aula, porque nunca entraron a ella, como fueron los alumnos sordos, ciegos, o con deficiencia mental.

Héctor Jacobo, que acaba de publicar en México una de sus investigaciones acerca de la profesionalización del docente, explica cuál era el sentimiento que tenía cuando era profesor de educación primaria con respecto a su desempeño con el aprendizaje con sus alumnos, a veces exitoso y a veces no tanto; decía: *“igual que muchos educadores, tenía la impresión de que mi formación docente era resultado de la práctica pues, con independencia de los saberes académicos recibidos en mi formación profesional inicial, siempre respondía de manera intuitiva a cuanto problema de la enseñanza surgía”*. Y sigue diciendo más adelante: *“pero pasado un tiempo, empecé a desconfiar de que los saberes prácticos —por sí mismos— imprimieran mayor efectividad y certeza al trabajo. Lo empecé a pensar así, a causa de las reiteradas fallas de mis prácticas...Y fue también la vez en que aparecieron las imágenes de los médicos y de los ingenieros ejerciendo su profesión. Descubrí que, entre ellos y nosotros los educadores, había una notable diferencia: la racionalidad técnica con que ellos proceden en su trabajo”*. Y asegura de modo contundente luego: *“Con frecuencia, utilizan conocimientos que no pueden adquirirse por experiencia, sino que requieren de la instrucción formal, en interacción directa con investigadores universitarios en las ciencias del ámbito de aplicación”*. Pasa a decir que: *“Creía que la enseñanza fundamentada, principalmente en la psicología y la sociología, generaba el aprovechamiento escolar esperado...poco a poco me fui dando cuenta de que no era totalmente*

cierto que la ciencia tuviera respuesta para todos los problemas profesionales”. Y remata con una reflexión digna de darle seguimiento: “poco a poco fui restando credibilidad al componente racional técnico de la profesión docente, al mismo tiempo que volvía los ojos a la práctica, la recuperaba con esperanza y, además, concedía importancia al conocimiento contextual”.

El contexto es la clave de la profesionalización docente que se hace necesaria para los procesos de inclusión, en sentido amplio o en sentido restringido, como acabamos de problematizar en las reuniones internacionales de definición de amplio consenso entre las naciones.

Con estas reflexiones a cuestas, Héctor Jacobo realiza un trabajo de tesis que luego aplica en una realidad extrema de la práctica profesional, el trabajo docente con niños migrantes. Se ubica primero en la dimensión epistemológica y aquí coincide con M. Masterman; queramos o no, hay una dimensión de cómo piensan los educadores. Ese pensamiento juega un papel fundamental en la resistencia de una cultura docente muy fuerte, y la dificultad para desaprender hábitos y costumbres de dicha cultura. Jacobo interrogó profesores de diferentes generaciones en su formación inicial profesional. Clasificó su razonamiento pedagógico expuesto ante la resolución de problemas de enseñanza y lo equiparó al que más se acercara al de los Pedagogos clásicos. Eligió a cinco pedagogos clásicos muy diferentes entre sí para poder ubicar el pensamiento pedagógico de los docentes en condiciones extremas de enseñanza: Georg Kerschensteiner, Alexander Sutherland Neill, Edouard Claparède, John Dewey, y Rafael Ramírez.

Kerschensteiner, pedagogo alemán que suponía que en la enseñanza lo que prevalece es el amor al niño por encima de los conocimientos académicos y científicos; este amor al niño surge del significado que posee éste como un futuro portador de valores. La sensibilidad intuitiva ante todo es lo que hace al maestro tener éxito en su tarea educativa. Y entre los enseñantes debe haber una fraternidad afectiva entre una comunidad docente.

Neill, decía que la escuela ha de educar para la vida, que el niño no era para la escuela, sino la escuela para el niño. Él se interesó en la educación de la creatividad. Por lo que no debe ser impuesta por los adultos. La libertad de acción que los niños deben tener es el ámbito de su creatividad y de su felicidad. No hay racionalidad técnica que supere a la libertad del niño. En 1924 fundó su escuela Summerhill cerca de Leiston en Inglaterra, donde probó su Teoría.

Edouard Claparède, pone su acento en la racionalidad técnica en su modelo tridimensional. Criticaba el buen sentido pedagógico, se apoyaba en la razón práctica como única fuente para resolver problemas de enseñanza. Los educadores eran profesionales de la enseñanza, no poseedores del don de enseñar. Era enemigo de las técnicas repetitivas que adormecían la conciencia y el razonamiento del profesor. Llamaba la atención a los profesores a que fundamentaran su enseñanza en la psicología para evitar los daños que ocasionaba la enseñanza hecha al tanteo.

John Dewey, la formación de un educador se fundamentaba en la capacidad de reflexión práctica, técnica y sociofuncional. Creía decisivamente en que el pensamiento reflexivo se propiciaba en un marco de conflicto.

Rafael Ramírez, creador de la Escuela Rural mexicana, sabía que los profesores contaban con el sentido común en su desempeño profesional y lo creía bueno porque suponía que estimulaba la creatividad pedagógica. Creía que un educador, sin descuidar su desempeño técnico, pudiera funcionar como un agitador social o crítico del régimen imperante, como un animador y extensionista cultural, como un trabajador social, capaz de hacer investigación-acción en la comunidad donde ofrecía sus servicios.

Para completar el cuadro de pensadores clásicos, para el caso del profesional de la Educación Especial habría que añadir a Lev S. Vigostsky, quien se apoya en Alfred Adler para suponer que la superación del individuo, su fuerza primigenia, radica en la conciencia de su carencia, de su inferioridad, para así ser superada. Por eso, en su obra sobre la Defectología explica cómo la persona con discapacidad, acentuada su conciencia de inferioridad, ante la adversidad sobrecompensa su capacidad de superar y resolver los problemas. No es que el ciego agudice su oído y el sordo su visión. La sobrecompensación no es cuestión de los sentidos, no es sensorial, es un asunto de voluntad racional. Investiga cómo el mismo déficit no opera igual en el niño que en el adulto y se supera de modo distinto.

Para Vigostsky el desarrollo es un proceso de apropiación de la cultura. La escuela en su educación formal, debe dejar pasar la cultura exterior a ella para que el niño domine las herramientas de la cultura. Eso es lo que ahora denominamos currículo flexible, dejar pasar el contexto, el entorno social, muchas veces refractario por un plan rígido de la escuela. Dicho entorno es lo que Vigostsky denominó zona de desarrollo próximo (ZDP). Así, los ambientes de aprendizaje en el aula no se reducen al espacio físico que ofrece el aula en la escuela, el educador viene a ser un creador de ambientes, de escenarios de aprendizaje. El principal ambiente de aprendizaje debe contar con la identidad para que se propicie la inclusión. No hay inclusión sin identidad. Los alumnos con discapacidad deben sentirse identificados con el ambiente que lo incluye. Ese es el reto de la educación inclusiva.

Si uno revisa el trabajo que dirigió Cynthia Duk, para la construcción de un modelo de evaluación institucional basado en la Inclusión⁹, se puede advertir que la evaluación se enfoca primordialmente al ambiente, al entorno escolar y sus condiciones de inclusión. No está centrado en el estudiante con discapacidad, sino en el ambiente y en las herramientas de la cultura de las que habrá de apropiarse e interiorizar el estudiante. El ambiente de cooperación y colaboración para todos entre sí y el grado de compromiso de los actores; en pocas palabras, en la cultura de la inclusión.

La resistencia al desaprendizaje radica en la cultura, porque no ocurre de un día para otro. Los hábitos, los usos y costumbres son inconscientes, de ahí su dificultad para el cambio.

El sentimiento de *desprofesionalización* docente proviene no de una incapacidad en la racionalidad técnica del ser docente, proviene de la sensación de despojo. Es una cuestión afectivo-emocional.

9 Modelo de evaluación INCLUSIVA: <http://www.evaluacioninclusiva.cl/>

El cambio de paradigma no es uno por otro de forma lineal, vamos a un paradigma múltiple y plural de la inclusión, porque es de carácter eminentemente social. No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Si, además, las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes. Por eso, la Profesionalización Docente para la inclusión es heterogénea, no esperemos un solo perfil profesional para ello.

Ese es el reto. Y el sentimiento de *desprofesionalización* de los docentes de Educación Especial es real, habrá que atenderlo multidisciplinariamente, y sobre todo, desde las condiciones internas de la academia. Habrá que explorar en las condiciones de una cultura política, porque la resistencia es algo más que ideológica, es cultural.

Referencias

- Arredondo, A., et. al. (2009). El Departamento de Educación Especial en el Estado de Morelos y la Formación Continua de los Docente. En A. Arredondo, (Coord.), *Historia de Instituciones y de profesiones de maestros*. México: AEM, UPN, Juan Pablos Editor.
- Arredondo, A. y Janette Góngora S. (Coords.) (2007). *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. México: IFE, INCLUYE, UAEM, UPN.
- Barton, Len (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ed. Morata, Ediciones, Madrid, España, pp. 283 páginas.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(3).
- Bloch, E. (2004). El principio esperanza [1] Trad. Felipe González Vicén. Madrid: Editorial Trotta.
- Brogna, P. (Comp.) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE.
- Duk, C. (2008). *Inclusiva. Modelo de Evaluación, enfoque y componentes*. Fundación Hineni, Proyecto FONDEF/Conicyt
- Duk, C. (2008). *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*. Fundación HINENI, Proyecto FONDEF/CONICYT.
- Campanella, T. (2005). *La imaginaria Ciudad del Sol; idea de una República filosófica*. F de C. E., México.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Franklin, B.M. (Comp.) (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares Gedisa,
- Guajardo, Eliseo (2007). Inclusión e integración educativa en México. Conferencia Magistral, *Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social*, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1).
- Gobierno Federal, (1993, 2000, 2009). *Ley General de Educación*. México

- Hegarty, S. (1988). Special Needs Educations. *European Journal*, 13(1).
- Hegarty, S, Hodgson, A., Clunies-Ross, L., Solana, G. y Marchesi, A (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- INEGI (2000) XXII Censo General de Población y Vivienda, México.
- Jacobo, Héctor, M. (2008). *El profesorado integrado, un nuevo modo de ser educador*. UPN, Plaza y Valdéz, México.
- OMS, (2001). CIDD-2: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*, Ginebra, Suiza.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. EUA
- Operti, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva Internacional y retos de futuro, XV Coloquio de Historia de la Educación – *La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días* organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España, del 29 de junio al 1 de julio).
- RIIE-UNAM (2008). Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación Externa del PNFEIE: 2007, México
- RIIE-UNAM (2005). Informe final. Evaluación Externa del Programa nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa: 2004., México.
- SEB-SEP (2004). Reforma de la Licenciatura en Educación Especial. Consulta Nacional. Informe de resultados. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México
- SEP (1997). Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (SEP.SNTE) Huatúlco, Oax. México.
- SEP (2003). Programa de Estudios, 3º Semestre, Licenciatura en Educación Primaria, Necesidades Educativas Especiales, 4ª edición, México.
- SEP (2005). Necesidades Educativas Especiales, Licenciatura en Educación Preescolar, Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 4º Semestre. México.
- SEP (2004). Planes y Programas de Estudio, Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 1º Semestre; 2º Semestre; 3º Semestre; 4º Semestre; 5º Semestre; 6º Semestre; 7º Semestre; 8º Semestre. México.
- SEP (2005). Necesidades Educativas Especiales. Licenciatura en Educación Física; 6º Semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- SEP (2006). Necesidades Educativas Especiales, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 3º Semestre, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- UNESCO-OIE (2008). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación.
- UNESCO/OREALC, Santiago (2007). Consulta a países Latinoamericanos sobre Información asociada a Necesidades Educativas Especiales, sistematización de resultados, SIRNEE.

- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.
- UNESCO (2000) *Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos*, Dakar Senegal
- Vigotski, L. S. (1995) Obras completas. Tomo Cinco. Fundamentos de defectología. 1ª reimp. Trad. de María del Carmen Ponce Fernández. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 336
- Zazzo, R. (1973). *Los débiles mentales*. Madrid: Morata

La formación del Profesorado y el discurso de las Competencias

Teacher training and the discourse of Competence

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València

Resumen

La formación de los docentes y su perfil profesional en el marco del debate de su papel en el aula y de la capacitación de su propio conocimiento es un tema que se toca en este documento y que resulta enriquecedor para el debate actual de la escuela. Asimismo, el objetivo es hablar acerca del efecto de verdad y el efecto de poder del discurso de las competencias en la formación universitaria del profesorado.

Palabras claves: Formación, competencias profesionales, perfil del profesor, discurso

Abstract

Teachers training and their professional profile within of the discussion of the role in the classroom as well as their own knowledge training is a theme that is played in this document end that s is enriching for the current school debate. Also, the goal is to talk about the real effect and about the effect of the power of speech regarding skills in university teachers' education and training.

Key words: Training, professional skills, teacher profiles, speech.

¿Más de lo mismo?

La preocupación académica y política por la formación del profesorado ha venido formulando a lo largo de la historia de esta formación los perfiles profesionales de los futuros docentes. Con ligeros matices, tanto en el fondo como en la forma, se han ido definiendo las demandas, y con ellas las adaptaciones y modificaciones relacionadas con los cambios políticos y las hegemonías ideológico-culturales. Aunque no es el objeto de este trabajo, conviene subrayar, sin embargo, que a pesar de los cambios culturales y sociales, y su consiguiente traducción legislativa, permanecen con pocas alteraciones los estándares con los que se define la búsqueda de ese profesor ideal, y los objetivos de formación que lo concretan. Podríamos decir que en el discurso de la formación del profesor permanece un nivel de coherencia interna transversal a profundos cambios sociales y culturales muy importantes para la educación; y transversal también a contextos culturales, sociales o políticos con marcadas diferencias.

Cualquier manual académico que efectúe esa exploración por el conocimiento docente deseado viene a sintetizar las siguientes categorías: el profesor deberá conocer bien el contenido de la Materia o Disciplina que pretende enseñar; deberá poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional, así como de su concreción didáctica (en relación con los contenidos a enseñar, el diseño de las tareas y la organización del aula; la evaluación curricular, etc.); es igualmente pertinente el conocimiento sobre el alumnado, la habilidad para comunicar con las familias, y el conocimiento del contexto administrativo, pero también social y cultural; igualmente necesita de un saber para la colaboración con otros colegas en un mismo equipo; y desde luego, todo esto requiere a su vez de un conocimiento práctico que es algo así como saber hacer las cosas bien en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Es este último un saber empírico, experiencial, práctico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción de realizarlas.¹

Estas caracterizaciones tienen su traducción administrativa en las políticas y prescripciones de los planes de formación del profesorado. Por poner un ejemplo, un Decreto del año 92 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía sobre el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, definía así cuál era el perfil del profesor que estaban buscando:

Perfil del profesor

En cuanto al perfil del profesor que se busca, es necesario adecuarse a lo ya desarrollado por la Reforma Educativa y que podríamos resumir en las siguientes características:

1. Preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes

1 Me detuve en el estudio del conocimiento profesional docente en Martínez Bonafé (1989) pero la década entre la mitad de los años 80 y los años 90 ha dado, dentro de los que se denominó genéricamente paradigma del pensamiento del profesor, un considerable volumen de investigaciones.

2. Capacidad para organizar la selección y presentación de los conocimientos a sus alumnos.
3. Ser motivador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos.
4. Ser diseñador de los desarrollos curriculares necesarios.
5. Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos.
6. Facilitar la conexión entre la realidad de la escuela y la realidad social.
7. Potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones.

Un perfil de este tipo debe ser el eje alrededor del cual se muevan las diversas actividades de formación organizadas por la Administración, propiciando el tránsito de la primacía de las actuaciones individuales a una mayor presencia de la actividad en equipo, así como la reformulación, contraste y sistematización de todas las tareas a realizar en el aula.

(B.O. nº 110, 29 octubre 92 p.243)

Aunque hay un estándar bastante homogéneo en las categorizaciones del conocimiento profesional de los docentes, también es cierto que a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico y las políticas de la formación de profesores –y desde luego, en el debate contemporáneo- podemos encontrar matices y diferencias importantes en la interpretación de cada categoría. Entre el “conocimiento didáctico del contenido de la materia” -para decirlo como Shulman (1987)- y la “preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes” que propuso el BOJA en el 92, pueden haber una comprensión del conocimiento profesionalmente necesario de los profesores muy diferente. Las racionalidades, los paradigmas, los universos cognitivos que acompañan cada formulación pueden ser distintos, y en muchas ocasiones contradictorios.

¿Qué se pretende, entonces, con los periódicos y puntuales debates relacionados con las permanencias y los cambios en la formación de profesores? En nuestro caso, es cierto que estamos ahora inmersos en las sucesivas fases para la reforma de los títulos universitarios, provocado por la creación en la fecha tope del 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior; y ese proceso nos está demandando posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los futuros profesores de la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. No creo, sin embargo, que debamos restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto Tuning. La reforma de las titulaciones puede ser una nueva oportunidad para profundizar el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz, o por el contrario, quedarnos en la superficie más formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de la formación de profesores?

Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, y si además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación –estándares, competencias, niveles, etc.- se ven sometidos a

interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde mi punto de vista lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una teoría del sujeto y una teoría del conocimiento, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una teoría del poder, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y entiendo que todo ello nos remite necesariamente a una pregunta y una respuesta ética. Si esto es así en cualquier caso, tiene particular relevancia cuando de lo que tratamos es del diseño e intervención sobre la subjetividad al amparo de un campo institucional, en el contexto de la reforma de disciplinas y prácticas académicas tradicionales. Un apunte sobre estas cuestiones constituirá el desarrollo de este epígrafe.

Nos enfrentamos a la capacitación y la habilitación de futuros docentes con demasiados supuestos implícitos. Que esa intervención social e institucional sobre la subjetividad para la obtención de un saber profesional implique eticidad no es un argumento explícito en los debates sobre la formación. Las preguntas ¿qué es un maestro?, ¿qué es una maestra? y ¿qué maestro y qué maestra se desean? no suelen implicar en las respuestas a una teoría del sujeto y de la sujeción. Pero entonces lo que encontramos –al menos, lo que yo he encontrado en mi propia experiencia institucional- es un supuesto de homogeneidad y un deseo de productividad y uniformidad absolutamente alejado de la compleja realidad de cada día. El divorcio entre teoría y práctica está servido. ¿Cómo escapar de una racionalidad instrumental que en su deseo de eficacia nos aleja precisamente de las comprensiones más útiles para una buena discusión sobre la formación? Quizá nos pueda ayudar un esquema que ponga en relación dos modos distintos de entender el sujeto con las prácticas para su formación como profesor. Sin buscar precisiones terminológicas muy profundas, y puesto que he querido enmarcar el debate en la emergencia de un sujeto ético, yo les llamaré “formación para la sumisión” y “formación para la autonomía”.

En el primer caso, me refiero a una práctica predominante en los programas de formación que parte del supuesto de un sujeto carente de conocimiento y experiencia que poner en juego en el desarrollo de su capacitación como profesor. Es una práctica institucional que supone, por otra parte, que el sujeto, inacabado y perfectible, puede llegar a un estándar controlado de objetivación –si quieren, díganle competencias profesionales- a partir de la asistencia científica de la que le provee la Academia. He querido llamar a esto “formación para la sumisión” porque en la búsqueda legítima de la perfección profesional docente corremos el riesgo de la anulación del sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional. El individuo que acude a la agencia de formación es despojado de su capacidad de sujeto integral y, desplazado del campo de la subjetividad, se ve socializado en relación con un conjunto de saberes pragmáticos nacidos del consenso académico. Es una lógica tutelada desde la tecnología social que provee de una concreta significación al concepto y al objetivo de la formación y, en consecuencia, al concepto y al objetivo de la educación que los futuros profesores deberán desarrollar.

Es obvio que la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de unos saberes específicos que el futuro docente deberá poseer y que ratificará y re-elaborará en el propio ejercicio de enseñar. No cuestiono, por tanto, la necesidad del programa de formación. Lo que se trata aquí es otra cosa: es el papel que se le asigna al sujeto en la construcción de su conocimiento profesional

práctico. De no reconocerle como tal –un sujeto con capacidad de reflexión y crítica de su propia experiencia formativa- la formación queda reducida a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos; y el sujeto deviene entonces objeto en una relación de poder que fragmenta y desintegra el saber, la experiencia, la conciencia y la comunicación. La pérdida de sí mismo dificulta la emergencia del sujeto ético (y estético, deberíamos añadir)² que es condición de una buena formación docente. No se trata aquí de poner en cuestión ninguna malvada y explícita voluntad política, es más bien la consecuencia de una forma de proceder de la tecnología social que sitúa la búsqueda de un consenso pragmático sobre el saber de formación por encima de los sujetos particulares de la formación.

La crítica a este esquema de racionalidad instrumental y a la ideología eficientista que le sustenta, tiene ya un largo recorrido. El último cuarto del siglo pasado produjo una considerable nómina de autores y trabajos. Recupero aquí cómo Pablo Freire argumentaba en su último trabajo (1997) sobre esta cuestión:

Es preciso, sobre todo, que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la “formación” del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia.

(Freire, 1997 p. 24-25)

Todavía en este modelo que llamé formación para la sumisión queda sin cuestionar la relación del sujeto con la institución. Al naturalizar el campo institucional deja de ser sometido a la crítica, se invisibiliza, de modo que la relación se establece en un virtual plano unidireccional entre docente y discente mediado por el contenido de la formación. Es por otra parte, una mirada individualizada –o una institucionalización de la mirada individualizada-³, de manera que se pierde toda posibilidad de imaginar otras formas comunitarias de construir y compartir el saber de formación. En la actual estrategia neoconservadora de repliegue hacia lo privado, diluyendo la política, la pedagogía, la cultura y la historia entre las veloces lógicas inmediateistas del mercado,

2 Me ayudó a profundizar esta cuestión el trabajo de Andrade (2003).

3 En el sentido que esto es conceptualizado en Beck (2003).

en efecto, el principal significado es la privatización de la vida cotidiana, el predominio de lo individual sobre lo colectivo.⁴ Los efectos de esta estrategia neoconservadora tienen especial eficacia en lo que podríamos llamar la colonización de la subjetividad. De modo que, situados en el interior de este esquema discursivo, nadie puede imaginar la formación del profesor fuera de estos dos planos: a) la internalización del logro como un éxito exclusivamente individual; b) la legitimación del logro en el exclusivo y excluyente espacio institucional de la formación docente. Otra cuestión es el monopolio académico de esa formación, una tradición –corta, en cualquier caso- que las políticas neoconservadoras y neoliberales se están encargando de reconducir hacia una demanda de excelencia profesional regulada igualmente por la lógica y los intereses del mercado.⁵ Una forma de *outsourcing* de las funciones de gobernancia del Estado en el sentido en que este concepto es utilizado por Scott Lash para referir las actuales estrategias de subcontratación, delegación de funciones o externalización hacia instancias privadas.⁶

Este discurso de la formación “para la sumisión” quiero enfrentarlo con el que llamé “formación para la autonomía”. Veamos en este segundo caso algunos de los principios de partida. En primer lugar el reconocimiento del sujeto como ciudadano con capacidad, por tanto, para el ejercicio de la política. El hecho de implicarse en una experiencia formativa para el acceso a la práctica profesional de la docencia no deberá anular este reconocimiento, sino en todo caso, ampliarlo. El saber de formación, si no es una pura tecnología instructiva, debe ayudarnos en nuestra capacidad para la autonomía política. En segundo lugar, el reconocimiento del campo institucional de la formación como históricamente mediado por las relaciones sociales. Y esto tiene una doble implicación en el caso que ahora nos ocupa de la formación docente: por un lado, los cambios y las permanencias en los programas formativos, así como lo que se quiere discutir de ellos y también lo que se silencia, dependen del modo en que en un “territorio” o escenario social concreto se manifiesta esa relación estructural. Por otro lado, el sujeto –también el sujeto sometido a los requerimientos institucionales de la formación- se hace histórico precisamente por su capacidad para ejercer sobre el propio campo social e institucional acciones diferentes y contradictorias con las previstas por la normalidad institucional. De un modo más concreto en la formación de profesores, lo que esto quiere decir es que el sujeto ha tenido –ha conquistado socialmente- su capacidad para la interlocución, es decir, se le reconoce razón y voluntad, y capacidad por tanto para establecer un discurso dialógico desde el que crecer profesionalmente reforzando su singularidad y diferencia. La palabra y la experiencia subjetiva son reconocidas en el contexto formativo y, a la vez que el sujeto cambia en su propio desarrollo profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido. No hará falta insistir que, en este caso, el ideal formativo sitúa el plano de las competencias en un plano de equivalencia con las virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas.

Al punto de partida del reconocimiento del sujeto/ciudadano y la determinación histórica del contexto social, debo añadir ahora un tercer principio sobradamente teorizado desde el

4 Ver Mújica (2001) pág. 59

5 Un completo estudio sobre cómo tales políticas han venido implantándose en la formación inicial del profesorado británico puede verse en el trabajo de Jesús Romero Morante (2005). En el mismo sentido, para el caso brasileño, puede verse el estudio de Da Cunha et al. (2002)

6 Ver Prefacio en la citada obra de Beck (2003) pag. 14-15

psicoanálisis. Esto es, la dificultad para nombrar, dar significación, teorizar, aún apelando a programas de objetivos y resultados objetivables, a un supuesto sujeto docente esencial formado según un estándar permanente y generalizable. Sin embargo, aunque ese estándar esencial es radicalmente improbable, tiene un importante efecto de alienación sobre el propio desarrollo autónomo de la capacitación profesional. Si nuestra afirmación como sujetos docentes bien formados es un intento de respuesta positiva a las llamadas de la estandarización objetivadora, lo que se produce en ese intento improbable de acercarnos a ese Yo profesional preestablecido es un abandono de nuestra propia capacidad de autonomía para responder por nosotros mismos, para construir nuestra propia voz docente. Tal identidad se encuentra colonizada, entonces, por múltiples y fragmentarios significantes sobre los que el sujeto no tiene propiedad. Sólo podremos ser –encontrar nuestra singularidad como sujeto docente– en el vacío discursivo que quede más allá de la alienación. Caminando a ese contra-espacio institucional movidos por el deseo de ser docentes, y sabiendo que la esencia viva de ese ser docente es precisamente no haber llegado y o haber sido todavía⁷.

Se comprenderá por qué en este planteamiento la eticidad debe ser un radical principio de procedimiento. El combate a la colonización cultural del trabajo docente, la huida de la homogeneización profesional basada en racionalidades eficientistas y burocratizantes, la ruptura con los criterios de inclusión en una identidad profesional alienada, no puede hacerse sin reconocer-nos en un campo social regulado por normas éticas que tengan en su fundamento el reconocimiento de un sujeto que en su indeterminación encuentra la paradoja del deseo de búsqueda de sí mismo. Un maestro, entonces, que se desarrolla profesionalmente en el camino que marca su propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro.

Creo que en este marco el modelo de competencia puede tener un interesante y fructífero sentido indagatorio cuando pretendemos encontrar base empírica sobre las pretensiones y justificaciones de los actores ante los requerimientos de la práctica, y los dispositivos en los cuales se asientan. Ese fue el trabajo de encuesta de Boltanski cuando se enfrenta desde la sociología de la acción al modo en que el amor o la justicia constituyen una práctica social subjetiva. Para este autor el modelo de competencia para la justicia es:

“una puesta en forma de la competencia que los actores ponen en juego cuando actúan por referencia a la justicia, y de los dispositivos que, en la realidad, apoyan y reafirman esa competencia asegurándole la posibilidad de resultar eficaz” (Boltanski, 2000, p. 66)

Sin embargo, la traslación del modelo para la planificación de los programas docentes como ya ocurriera con otros modelos originalmente diseñados para la investigación y la evaluación, tiene un efecto más ideológico que práctico, como trataré de argumentar a continuación.

7 Este argumento de influencias lacanianas puede verse desarrollado en Nasio (1994) pp. 52-54.

El discurso de las competencias

En este epígrafe pretendo analizar los efectos sobre el campo institucional de la formación del profesorado de un modo de hablar de las competencias docentes. Para ello he recuperado el concepto de discurso, así que en primer lugar me referiré brevemente al significado y uso metodológico que aquí se le atribuye.

Parto del principio que las palabras pueden ser analizadas desbordando el punto de vista exclusivamente lingüístico. Por ejemplo, en el libro de Christian Laval (2004) *La escuela no es una empresa* el cap. 3 se titula “La nueva lengua de la escuela”. Nuestra primera interpretación, con la lectura de ese título, es que hay una relación directa entre los nuevos lenguajes que usamos para referirnos a realidades escolares con los nuevos procesos crecientes de mercantilización del servicio público escolar. Y en efecto, la lectura del capítulo nos pone en el camino de entender que muchas de las presiones a las que se ve sometida la escuela por las políticas neoliberales para adecuarse a las demandas del mercado tienen su origen, o se ven reforzadas, por la penetración del lenguaje de la gestión empresarial en las instituciones educativas.

Con la categoría de discurso –particularmente en el uso conceptual y metodológico foucaultiano– pretendo mostrar esa relación entre los modos de hablar y las prácticas institucionales con objeto que podamos aproximarnos en los siguientes planos de complejidad: a) es un proceso de mutua constitución. Empezamos hablando de una manera para acabar modificando nuestras prácticas pero también en el proceso de modificar nuestras prácticas generamos nuevos lenguajes⁸. b) es un proceso por el que el sujeto cobra una identidad social determinada. Nuestro modo de entendernos como profesores, atribuirnos significados e identidades, está relacionado con el discurso socialmente construido sobre el docente. c) es una práctica social que pone en relación la construcción de significados con las estructuras y relaciones de poder; y d) lo que me parece más relevante, en el análisis del discurso el foco de atención no se pone en el significado preciso de las palabras –para el caso que nos ocupa, todos sabemos el significado de “competencias profesionales”–, sino la disposición estratégica del lenguaje en un campo institucional para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control. De qué se habla y de qué se deja de hablar, quién habla, desde donde, en qué marco de relaciones históricamente mediadas, son preguntas metódicas en la analítica discursiva. Por otra parte, conviene advertir de la capacidad de autonomía del discurso respecto de la capacidad expresiva de un sujeto para formular deseos, teorías o narraciones. Michel Foucault nos dirá que el discurso se constituye:

“en un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa”.
(Foucault, M. 1995 p. 198).

8 Particularmente ejemplar a respecto fue el proceso de Reforma educativa española, durante el gobierno del PSOE, con importantes influencias también en Latinoamérica, donde pudimos asistir al espectáculo de la producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular, según expresión de Mariano I. Palamidesi (1996).

Mi pretensión, entonces, en este epígrafe, no es discutir el listado de las 30 competencias que nos propuso el Informe Tuning para el sistema de créditos europeos, ni tampoco el problema aquí es analizar las distintas aproximaciones académicas al modelo de formación basado en competencias. La cuestión, desde mi punto de vista, es qué prácticas se refuerzan y cuáles desaparecen con la implementación en nuestras universidades de ese “conjunto de reglas anónimas históricas” con las que se pone a circular el concepto de competencias profesionales. El problema aquí es advertir sobre el efecto de verdad y el efecto de poder del discurso de las competencias en la formación universitaria del profesorado.

En primer lugar, el discurso actúa en unas coordenadas espacio-temporales y por tanto requiere para su análisis una mirada desde la historicidad. Recordemos la insistencia preponderante de Jaques Derrida en que el significado es posicional antes que absoluto⁹. El proceso de convergencia europea para las universidades, derivado de los acuerdos de Bolonia, se desarrolla paralelo o inmerso en un proceso creciente de hegemonización del discurso neoconservador sobre la adaptabilidad de las instituciones educativas a las variaciones, los intereses, y los requerimientos del mercado.¹⁰ Los valores y principios tradiciones de estas instituciones, y especialmente de las universitarias, van siendo progresivamente modificados por una nueva narrativa mucho más cercana a los intereses económicos privados. Al igual que señala Christian Laval para la escuela:

“Los valores que hasta ese momento habían constituido el mundo escolar se sustituyen por nuevos criterios operacionales: la eficacia, la movilidad, el interés. Y es que la escuela cambia de sentido: ya no es el lugar de asimilación y de frecuentación de las grandes narraciones que forjan caracteres estables para situaciones sociales bien definidas, sino un lugar de formación de caracteres adaptables a las variaciones existenciales y profesionales en movimiento incesante”. (LAVAL, Ch. 2004 p. 57)

El listado Tuning, y las discusiones, las adaptaciones y los modelos de planificación docente que de él se derivan, debemos situarlos para su análisis en el lugar en el que verdaderamente están: en el interior de un discurso institucional que abandonó el ideal humanista y republicano cultivado por la Ilustración para buscar el hombre nuevo en “un ser esencialmente económico y un individuo esencialmente privado”.¹¹

Veamos, en segundo lugar, qué lenguaje pone en movimiento este amplio y hegemónico discurso neoconservador en el interior del cual he situado el discurso de las competencias. Qué significantes acompañan a qué significantes, en un momento en que, como ya señalé anteriormente, se viene perdiendo toda posibilidad de un origen articulador de cualquier significado trascendental. Quiero señalar, previamente, que esa articulación lingüística se presenta a sí misma como el anuncio de la renovación, la actualización y el cambio institucional. Pero cuando descendemos al análisis de las propuestas nos encontramos con un viejo y fracasado programa de los años 70 que creyó

9 Ver Jaques Derrida (1989). La estructura, el signo y el significado en el discurso de las ciencias humanas”, en La escritura y la diferencia.

10 Ver Apple (2002)

11 Laval, Ch. Op. cit. P. 82

que era posible organizar la enseñanza definiendo resultados de aprendizaje¹². Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador de aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos,...y así sucesivamente.

Pero si miramos este campo de discursividad desde la estrategia analítica del discurso propuesta por Laclau y Mouffe (1985¹³) lo que encontramos es un intento de dominio de un campo, buscando un centro o polo de referencia que evite el flujo discursivo de las diferencias, -fijación última de significado: la definición de un marco de saberes y habilidades para la capacitación profesional- Pretender así el proyecto hegemónico de coherencia institucional de la universidades europeas es dar por supuestas o resueltas importantes cuestiones problemáticas que están en la raíz de la formación –algunas de ellas señaladas en la primera parte de este testo-. Por otra parte, es ese deseo de dominio –un proyecto único basado en el pensamiento único- el que al anular toda posibilidad de otros lenguajes y otras prácticas institucionales, se instala en un plano esencialmente ideológico en el sentido también señalado por Laclau y Mouffe: no tanto porque se construya una falsa representación de una esencia positiva (la ilusión de que un estudiante = tantos créditos ECTS, aquí o en Roma) sino precisamente por lo contrario: no reconocer la imposibilidad social y política de ese consenso. En este sentido el lenguaje se convierte en un instrumento de poder simbólico y acción política¹⁴, puesto que tras la apariencia de la neutralidad institucional y el debate técnico sobre cuestiones puntuales de la reforma de la formación profesional y el abandono de las grandes narraciones, se instala una nueva lógica esencialista: el saber deberá tener una vinculación directa con el trabajo y el consumo, dos esenciales características de un modelo económico neoliberal con pretensiones colonizadoras hacia el conjunto de la vida social.

Me detendré de un modo más específico, en tercer lugar, en el uso estratégico de las competencias tal como esto ha sido analizado en el trabajo citado de Chistian Laval. Sustituir la palabra “conocimiento” por la de “competencia” no carece de importancia, nos dice este autor; porque no se trata de ponernos de acuerdo sobre la descripción de los saberes que consideramos necesarios para la práctica educativa. Paulo Freire (2003), en *Pedagogía de la autonomía* nos hizo esa propuesta, y más recientemente Philippe Perrenoud (2004) nos propuso Diez nuevas competencias para enseñar, por no hacer referencia al Informe Delors en la Unesco, entre otros muchos documentos y trabajos que tratan de las competencias que deberían dirigir las formaciones inicial y continua del profesorado. Este no es el problema. Su carácter estratégico viene de su empleo para referir a una nueva forma de gestión del conocimiento y de los “recursos humanos” que pretende la sutura con una ruptura histórica en la formación universitaria: la separación entre los

12 Al respecto nos resultará muy útil recuperar la crítica de Gimeno Sacríttan (1989) a lo que entonces se llamó “pedagogía por objetivos”.

13 Existe una nueva edición en FCE, 2004.

14 Entre otros trabajos del mismo autor, puede verse esta conceptualización en Bourdieu (1987).

abstracto y lo concreto, entre lo práctico y lo teórico.

La competencia (...) designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general que el inglés designa con el término agency. De ese modo, se designan las capacidades para realizar una tarea con ayuda de herramientas materiales y/o instrumentos intelectuales. (...) En ese sentido, la competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva. (Laval, 2004 pag. 94-95)

La pretensión estratégica al formular el programa de formación en términos de una pedagogía de las competencias se fundamenta en un tejido discursivo que se va tejiendo con los siguientes mimbres. Por un lado, el temor del Estado a perder el control legitimador de la cualificación profesional, en un proceso creciente de desregulación asociado a las demandas de eficacia y flexibilidad en la cualificación de la fuerza de trabajo en una “sociedad de la información” que impugna la tarea tradicional de las instituciones educativas en la formación política, social, profesional y cultural del ciudadano. Por otro lado, porque en ese nuevo mapa de relaciones laborales entre contratista y empleado se pretende la mayor precisión en el contenido de lo que se compra y lo que se vende en el mercado de trabajo, y la definición de competencias (su “stock” en la cualificación de la fuerza de trabajo) regula con facilidad su valor de cambio. Por otra parte, también, porque en un proceso creciente de transnacionalización de los mercados de trabajo, con la noción de competencia se pretende escapar de veredictos localistas en la evaluación legitimadora de las cualificaciones profesionales. Y finalmente, porque instalados en la lógica creciente de la individualización, el propio sujeto trata de proyectarse a si mismo en el proceso particular de cualificarse profesionalmente. No será ya tanto una cualificación reconocida en un marco colectivo, cuanto la capitalización que de si mismo ha sido capaz de realizar cada individuo en el proceso de consumo acrítico de las competencias de formación. El estudiante o sujeto en formación devine empresario/gestor de sus propios recursos humanos. Como señala Laval:

Definida como una característica individual, la categoría de competencia participa de la estrategia de individualización perseguida por las nuevas políticas de gestión de los “recursos humanos” (Laval, 2004, pag. 97)

Otros saberes, nuevos deseos

Los educadores necesitamos un tipo de saber práctico que proporcione buenas respuestas a los requerimientos profesionales. Ese saber debe edificarse en la comprensión crítica de sujeto y de la cultura, y en una relación con la naturaleza basada en criterios de sustentabilidad. Esa relación compleja entre sujeto, naturaleza y cultura teje los hilos del conocimiento¹⁵. Pero el movimiento de tejer lo ponen a funcionar los invisibles hilos del deseo. Un maternaje –nos dirá Barthes en

15 Ver Morin (1988).

aquel hermoso texto: “Au Seminaire”¹⁶- por el que el sujeto aprende a dar sus propios pasos hacia el conocimiento. Esa construcción requiere también de relaciones solidarias –un transfer que es afectivo y ético-, pero sobre todo requiere partir de sí –“entrar en juego en primera persona” - para encontrar una relación emancipatoria con el saber, una relación de autoridad –que nos confiere o reconoce autoridad- no por la cita académica sino porque nos vincula con nuestra propia experiencia reflexionada y con nuestra capacidad, por tanto, para transformarla.

Como profesora de psicología podía decir cantidad de cosas que tuvieran un sentido, pero no las estaba mediando con el mundo. Estaba dando unas clasificaciones, unas identificaciones donde ellos se sentían seguros. Pero no cambiaba su relación con el mundo. Esto sucede en el momento en que entras en juego en primera persona, y así lo importante es la relación que estableces con el saber, no el contenido en sí mismo. (...) Es decir, en el momento en que yo trato de poner en juego mi experiencia, no solo como experiencia vivida sino como experiencia reflexionada, empezamos a construir significados nuevos. Lo importante es entrar en juego en primera persona con ese reconocimiento de autoridad y de genealogía femenina que establece unos nexos con el saber y esos nexos son los que yo trato de poner en circulación en la clase, junto con los nexos que ellos y ellas tienen (Asun López Carretero Escuela y Educación pág. 163-164)¹⁷

La reflexión anterior tiene implicaciones más concretas en los programas de formación de profesores. La primera, los vínculos entre el conocimiento, la experiencia social y la experiencia subjetiva. La segunda, el papel activo del sujeto y de su biografía en la reconstrucción crítica de la experiencia. La tercera, el importante espacio estratégico de la creación de campos de experiencia potencialmente ricos para la creación de nuevos significados. Y muy relacionado con esto último, el sentido estratégico de los principios procedimentales: formular criterios prácticos que orienten la acción desde un fundamento o razón pública. Con esto pretendo regresar al inicio del texto. ¿De qué hablamos cuando decimos formación de profesores? El argumento que he tratado de poner, negro sobre blanco, es que el discurso de las competencias nos remite al modelo que llamé “formación para la sumisión”; y que la “formación para la autonomía” pone en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes.

16 Ver Barthes (1995, pp. 337-348).

17 En Montoya Ramos, M^a Milagros (2002).

Referencias

- Andrade Narváez, S.A. (2003). *El sujeto integral. Una propuesta de formación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Apple, M.W. (2002). *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós Comunic.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La Individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Boltansky, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu ed.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Da Cunha, M.I. et al. (2002). A geografia social da formação de professores: uma releitura da contribuição de Andy Hargreaves. *Educação Unisinos*, 5(9), 111-129.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Foucault, M. (1995). *La arqueología del saber*. México, S. XXI edit.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Edit.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Laclau, E. y Mouffé, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: FCE. (1ª edic, de 1985, en Siglo XXI.)
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Martinez Bonafé, Jaume (1989) *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Valencia, Servei Publicacions Universitat de Valencia.
- Montoya Ramos, Mª Milagros (2002) (Ed) *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Sofías. Madrie, Horas y Horas Edit.
- Morin, Edgar (1988) *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra.
- Mujica, Gerardo (2001) “Globalización, simplicidad, ambiente, crisis civilizatoria”, en *Ciencia, cultura y Sociedad* nº 2, pp. 58-64. EMV, Buenos Aires. Septiembre.
- Nasio, J. (1994) *El magnífico niño del psicoanálisis: el concepto de sujeto y objeto en la teoría de J. Lacan*. Barcelona, Gedisa.
- Palamidesi, Mariano I. (1996) La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular. En *Educação & Realidade* 21 (2) pp. Jul/Dez. Pp. 191-213
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Romero Morante, J. (2005) El Impacto de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la formación inicial del profesorado. El caso británico”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*. Barcelona, marzo (en prensa).
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge And Teaching: Foundations Of The New Reform. *Harvard Educational Reiew*, 57 (1), 1-22

Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente

Movements of Pedagogic Renovation and Teacher Professionalization

Julio Rogero Anaya

Escuela Abierta de la Federación de MRP, Madrid

Resumen

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), grupos autónomos y autoorganizados de docentes de diversas etapas educativas, nacen para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo de Escuela pública que responda a la urgencia de hacer real el derecho ciudadano a la educación de todos los seres humanos, en una sociedad que pretende privatizarlo todo y reducir la educación a un elemento más de consumo que tendrá quien lo pueda pagar como consumidor. Ello requiere un profesional que se comprometa éticamente y políticamente con ese proyecto y que reformule su identidad profesional, subjetivamente lastimada y desorientada en un mundo que vive profundas transformaciones. Los MRP, en su trayectoria de más de treinta años, han ido pensando y repensando colectivamente este tema desde los sujetos que los habitan, docentes comprometidos en la transformación de la sociedad y de la educación para seguir profundizando los procesos de humanización que la humanidad necesita para salir de la barbarie en que se haya y a la que nos ha llevado este sistema socio-económico radicalmente injusto.

Palabras clave: Renovación pedagógica, movimientos sociales, escuela pública, profesionalidad docente, sujeto, compromiso, formación, práctica docente.

Abstract

The Movements of Pedagogic Renovation (MRP), autonomous and self-organized groups of teachers of diverse educational stages, are born to give answers to the needs of permanent training and to work for a model of public School which responds to the urgency of making real the civil right to the education of all human beings, in a society which tries to privatize everything and to reduce the education to one more element of consumption that only the one who can pay for as a consumer will have. This, to be done, requires a professional who is ethically and politically committed to the project and who re-formulates his professional, subjectively injured and disoriented identity in a world going through deep transformations. The MRP, for more than thirty years, have been reflecting collectively upon this topic from within the people the subject lives in, teachers committed to the transformation of the society and of the education to continue deepening the processes of humanization that the humanity needs to leave behind the barbarian chaos it is in to which this socio-economic radically unfair system has led us.

Key words: Pedagogic renovation, social movements, public school, educational professionalism, subject, commitment, training, educational practice.

Introducción

El movimiento por la transformación de los sistemas educativos es una realidad en todo el mundo. En España abarca un amplio espectro que va desde las actuaciones de muchos docentes de forma aislada a diversos colectivos de profesores organizados, entre los que tienen especial relevancia los organizados bajo la denominación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)¹. Parece conveniente que nos detengamos brevemente a presentar algunos de sus rasgos más sobresalientes.

- Son grupos formados por trabajadores-profesionales de la educación pertenecientes a todas las etapas y quehaceres dentro del sistema educativo.
- Se organizan autónomamente, independientes de la Administración educativa, del movimiento sindical y de organizaciones políticas.
- Se entienden a sí mismos como una parte organizada del movimiento social de renovación pedagógica y de transformación del sistema educativo.
- Defiende un Modelo de Escuela Pública que difiere sustancialmente del existente en la Escuela de titularidad estatal, de “iniciativa social” y privada.

El conjunto de los docentes encuadrados en los MRP podemos situarlo dentro de los colectivos críticos de profesores y profesoras que se extienden por todo el territorio del Estado Español. “Con matices y diferencias, el universo conceptual y práctico del compromiso pedagógico puede identificarse a través de los siguientes rasgos: conexión de la realidad social y la realidad educativa, solidaridad con las personas y grupos sociales sometidos a algún tipo de injusticia, búsqueda del saber y la cultura para la emancipación, renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente, desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado” (Martínez Bonafé, J., 1.994)

Aunque en los años noventa y principios del nuevo siglo se habló mucho del final de los MRP, aunque, en realidad, muchos valoramos que lo que hubo fue un silenciamiento calculado de todo el movimiento de transformación en el seno de la escuela para poner en el primer plano el valor de las reformas educativas. La realidad es hoy bien distinta. Durante ese período han pasado por diversos momentos de crisis, como todos los movimientos sociales en España, que los mismos MRP han analizado² en distintos momentos. Pero en todo momento se han seguido coordinando un mínimo de ochenta grupos de todo el Estado y han avanzado en la consolidación de su propia organización (Doménech, J. & Viñas, J, 1992/73). Hoy se tiene clara conciencia de que es necesaria la existencia de organizaciones que reflexionen sobre la educación, desde la escuela, y planteen formas alternativas

1 Una parte importante de la información sobre los MRP está en la página web de la Confederación Estatal: <http://cmrp.pangea.org/#> y en las de los diferentes colectivos y federaciones que forman parte de la misma.

2 El Encuentro de MRP celebrado en Granada en el año 1.987 significó un profundo análisis de una crisis de los MRP que parecía tocar fondo. En el II Congreso de MRP, celebrado en Gandía en 1.989, se cierra esa crisis con nuevas formulaciones y propuestas de avance. “La crisis se abre profundamente, producida, entre otros factores, por nuestra propia desorientación y por algunas propuestas de la Administración respecto a la política de Centros de Profesores; apropiación, a menudo formal, de parte de nuestro lenguaje; incorporación de compañeros y compañeras a puestos de la Administración; recortes en la política de subvenciones a las Escuelas de Verano”.

de organización, formación, reflexión, propuestas, nuevas experiencias de aprendizaje, una nueva visión de la educación pública. En el seno este movimiento estamos convencidos de todo esto y que desde hace tiempo iniciamos un movimiento de “resistencia pedagógica”(Doménech, J. & Viñas, J, 1992/73), que se prolonga hasta hoy.

Qué son los MRP y su toma de postura como Movimientos Sociales

a) Perspectiva histórica

Los actuales Movimientos de Renovación Pedagógica encuentran sus orígenes en determinadas experiencias históricas que buscaban la transformación de la escuela. En la base de la filosofía educativa de los MRP se encuentra una parte del pensamiento y de las propuestas de la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia o la Institución Libre de enseñanza. Surge en los años setenta y que llega hasta la actualidad. Algunos de los MRP, como el MCEP y Rosa Sensat, inician su andadura en los años sesenta, pero la mayoría se ponen en marcha a mediados de la década de los setenta. Desde estos momentos se dan diversas iniciativas que encuentran su espacio en las Escuelas de Verano que buscan alternativas democráticas al modelo de escuela franquista. También asumen muchas de las propuestas de las corrientes renovadoras en la educación durante estos años, incluyendo las aportaciones de grandes educadores como Freinet, Milani, Freire y Neill, entre otros, y las aportaciones teóricas que realizan la sociología crítica de la educación hasta otras alternativas como el movimiento desescolarizador, el análisis institucional o la pedagogía no directiva. Así se inicia esta corta pero intensa vida que en cada momento histórico ha tenido unas características diferentes y comunes.

En un primer momento, hasta finales de los años setenta, son lugares de encuentro y plataformas unitarias que pretenden dar respuesta a la problemática política de la enseñanza, con la propuesta de un modelo escuela alternativo, y a la vez son espacios de formación permanente ante el vacío existente en este campo.³

En un segundo momento, hasta finales de los ochenta, la institucionalización de la vida democrática favorece que los MRP, mayoritariamente, se centren en temáticas más específicamente didácticas y pedagógicas, cubriendo lo que se entiende como grandes carencias de la Administración en el campo de la formación permanente del profesorado. Durante este período se consolida la comunicación y organización entre los MRP a través de sus encuentros anuales. La llegada al poder de los socialistas representa la adopción, por el poder, del lenguaje y algunos objetivos de los Movimientos y la integración de personas muy cualificadas en sus equipos. Esto, junto a las tensas relaciones mantenidas con la Administración, provoca un período crítico y complejo caracterizado por la “debilidad estructural y organizativa, la carencia de una reflexión propia y la dificultad para conectar

3 Es un primer período de nacimiento de múltiples propuestas de alternativas democráticas en torno al sistema educativo ante el auge de la lucha por la democracia y el final de la dictadura, como: “Una alternativa para la enseñanza (Bases para la discusión)”, en el Boletín del Colegio de Licenciados de Madrid, del 2 de febrero de 1.976 y la propuesta de Rosa Sensat. A éstos se une el auge y la difusión en nuestro país de las corrientes innovadoras citadas anteriormente.

e incorporar a nuevos compañeros más jóvenes”⁴. Así se llegará hasta la realización en el año 89 del Segundo Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Con el Congreso de Gandía, en abril de 1.989 se inicia un período, abierto hasta este momento, caracterizado por la salida de la crisis en diversos aspectos. Se es consciente de que es necesario redefinir el papel de la escuela y del profesional de la enseñanza ante el cambio de lo que la sociedad y el mundo productivo piden a la escuela. El modelo y la realidad de la escuela pública se ven sometidos a diversos ataques y se hace necesaria una nueva clarificación y desarrollo del significado de la alternativa Escuela Pública. Se tiene claro que hay que “analizar las nuevas circunstancias y elaborar estrategias eficaces y autónomas para la transformación del sistema educativo. Se ha avanzado en la coordinación y organización constituyendo federaciones en las distintas Comunidades y una Confederación Estatal. Los MRP siguen manteniendo su autonomía, manifiestan sus posiciones críticas frente a la realidad del sistema educativo y al proceso de reforma, reconociendo sus avances y sus deficiencias”⁵.

En los esos años los MRP se caracterizan a sí mismos como movimiento social que “construye autónomamente una cultura pedagógica que entra en conflicto con la formas de control social sobre la escuela y, dentro de ellas, más específicamente, con la institucionalización y burocratización del trabajo docente. Este proceso de construcción tiende necesariamente a desbordar el marco estrictamente pedagógico, en cuya problemática se origina, para instalarse en el más amplio de las relaciones globales de poder, reconociendo y confluyendo con otros procesos similares, vividos paralelamente por otros movimientos sociales, originados en problemáticas igualmente específicas”⁶

Dentro de los MRP se está convencido de que se forma parte de un movimiento social amplio de renovación pedagógica y de transformación de la escuela. “Con la evidencia de que somos una parte organizada del Movimiento de la Renovación Pedagógica, intentamos ocupar nuestro lugar bajo el sol, en un tiempo de cambios y de reformas, de incorporaciones a nuevas sociedades, de flujo de nuevas culturas, de cambios acelerado, etc.; en un tiempo en que parece, más que nunca, necesaria la consolidación y extensión de movimientos de base que supongan nuevos puntos de referencia para el conjunto de la sociedad”⁷.

4 Conclusiones del X Encuentro de MRP. Granada, Diciembre de 1.987. pág. 9.

5 Los Movimientos de Renovación han mantenido posturas críticas en todo momento con el proceso de Reforma. Han realizado aportaciones a los debates del Libro Blanco y de los Diseños Curriculares Base. De igual manera se participa en el debate previo a la promulgación de la LOGSE.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica ante la LOGSE. Ed. APEVEX. Badajoz. 1.991

Lectura crítica de la LOGSE. Adarra. Euzkadi. Ed. APEVEX. Badajoz. 1.991

Los Movimientos de Renovación Pedagógica ante la reforma de los Bachilleratos. Ed. APEVEX, Badajoz 1.991

6 Los Movimientos de Renovación Pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan. ED. APEVEX. Badajoz 1.991. Pág. 12

7 Art. citado, pg.72. En una línea muy concreta de reconocimiento de esta realidad los MRP dinamizan diversas iniciativas en todo el Estado. Las más significativas son el Congreso de la Renovación Pedagógica que se desarrolla desde hace dos años en Cataluña, en torno al cual se agrupan multitud de asociaciones, grupos, departamentos universitarios y otras realidades que forman parte de ese movimiento amplio de la Renovación Pedagógica. Otras experiencias se están dando en Castilla-La Mancha, Madrid, Asturias..., a través de la constitución de plataformas críticas de debate social sobre educación.

El momento que viven los MRP en los inicios del último quinquenio del siglo se encuentra atravesado por dos acontecimientos de especial importancia. Por una parte se plantea la preparación y realización del tercer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica que se celebrará en diciembre de 1.996 en Andalucía. Por otra está la perspectiva clara de cambio político en el país después de más de trece años de gobierno socialista en marzo de 1996.

El III Congreso quiere recoger lo que en los Encuentros Estatales de MRP se había hecho cada vez más patente en los últimos años: “la necesidad de redefinir la función social de los MRP, de unificar esfuerzos con otros movimientos sociales progresistas para influir de manera real en las decisiones de política educativa y social que propicien un avance cualitativo de la Escuela Pública y Democrática”⁸.

Este Congreso significa un momento de inflexión fundamental en la marcha de los MRP. Diversos factores históricos y contextuales van a tener un gran significado: El proceso de implantación de la reforma del sistema educativo y el posicionamiento claro de los MRP que va más allá de cualquier reforma propuesta desde la Administración Educativa; la promulgación de Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de los Centros Docentes (LOPEGCE) y sus desarrollos como concreción del carácter regresivo y jerarquizador, desde el paradigma del control, que se impone en el actual sistema educativo español; el dominio progresivo de lo privado en lo público y el ataque frontal, desde la ambigüedad y la mediocridad, a la escuela que depende del Estado directamente por la propia Administración educativa; el malestar generado en la profesión docente por su escasa implicación en los procesos de reforma del sistema educativo que va a llevar a un número importante de ellos a plantearse seriamente su desarrollo personal y profesional.

Al hecho del Congreso se incorpora un acontecimiento importante: la plasmación en las urnas de lo que ya es una realidad en la vida social y en el clima sociocultural generado en los últimos años, el triunfo del liberalismo más conservador y de los postulados del “pensamiento único”. Los MRP han de tener en cuenta estos acontecimientos que marcan la década de fin de siglo y la de comienzos del actual.

Las conclusiones del III Congreso de MRP recogen el análisis de la situación actual de lo Movimientos de Renovación. En ellas se reconoce que las dificultades en el desarrollo de los MRP hay que buscarlas también “en las dificultades en elaborar alternativas a las situación actual. Por todo ello la reflexión de las nuevas iniciativas que aparecen deben servirnos para la elaboración de dichas alternativas.” En su relación con los movimientos sociales entienden que “la Renovación Pedagógica puede pensarse de forma global, planteando un nuevo modelo educativo, inmerso en proyectos culturales y comunitarios alternativos. Desde este concepto de Renovación Pedagógica como alternativa global, podemos confluir con otros grupos diferentes de los MRP, tanto procedentes de sectores educativo o socioculturales, como de otros movimientos sociales.

8 Estos enunciados sobre el Tercer Congreso están sacados del documento de trabajo “Hacia el III Congreso de MRP” preparado por la Mesa Confederada y que fue presentado en el XVI Encuentro Estatal de MRP, celebrado en Huesca en mayo de 1.995. Multicopiado.

Esta confluencia puede darse desde una doble vertiente: por un lado, la dimensión educativa de los problemas analizados por los diversos movimientos sociales, y por otro, la incorporación de la vertiente social a nuestras ideas y prácticas educativas. En uno y otro caso, el enfoque de la Renovación Pedagógica debe tener como objetivo último la transformación de la realidad social, en la cual está integrada la propia escuela.”⁹ Para esta relación con los movimientos sociales se necesitan proyectos comunes: “En primer lugar, los que planteen incidir directamente sobre la realidad escolar; en segundo lugar, proyectos más amplios con una importante dimensión educativa; y finalmente proyectos con otras finalidades sociales en un sentido más amplio”¹⁰

En los últimos años, algunos valoramos que los MRP han estado demasiado pendientes de la mirada del poder y hemos jugado en su campo y con frecuencia, con sus reglas. Hoy necesitan un nuevo impulso y una nueva mirada. Hemos estado demasiado atentos a contestar los planteamientos de reformas educativas cada vez más aceleradas y cada vez más conservadoras y neoliberales. Necesitamos volver la mirada a las posibilidades que se nos abren como oportunidades transformadoras en el seno de la crisis permanente de los sistemas educativos dentro del sistema de capitalismo avanzado. Ello nos lleva a repensar y repensarnos colectivamente en el seno de las cambiantes realidades de hoy.

b) Los MRP y la Escuela Pública

Parece relevante, para conocer el modelo de desarrollo profesional que defienden los MRP, describir algunos de los rasgos más importantes del modelo de Escuela Pública con el que están comprometidos, como un modelo dinámico, vivo y en constante transformación¹¹. Es un modelo referente que nos hacer caminar hacia la utopía posible de construir una Escuela Pública de la máxima calidad, de todos y para todos.

Algunas de sus características más importantes son:

- Democrática: de todos y para todos. Promueve la participación y la democracia: en el currículo y en la organización de los centros.
- Científica e Investigadora (estimula, conversa, comprende).
- El centro de la acción educativa es el alumno y su desarrollo o promoción como sujeto.
- Escuela en y de la diversidad, es una escuela para todos, una escuela inclusiva, que parte del respeto y el derecho a la diferencia. Considera las diferencias como un valor positivo, promoviendo una orientación abierta, compensadora de la desigualdad y el respeto a la singularidad. Lucha por todos los medios contra el fracaso escolar.

9 Tercer Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones. Ed. Confederación de MRP. Pg.32

10 Ídem, pg.33.

11 Me atrevo a describir el modelo aclarando que precisamente éste es uno de los aspectos que está en revisión y en discusión dentro de los propios movimientos. Se entiende que las circunstancias han cambiado profundamente desde el momento en que se hace la definición del modelo de Escuela Pública y se tiene muy claro que es necesario repensar su concepción para actualizarlo y adecuarlo a los tiempos presentes y futuros. La definición de las características está sacada de distintos documentos pero fundamentalmente de las Conclusiones del II Congreso de MRP, Gandía, 1.989, págs.22-26 y del III Congreso realizado en Torremolinos en 1996.

- Gratuita, que asegura una escolarización total y de calidad para todas las personas. Pone a su disposición todos los medios económicos para hacer eficaz el derecho a la educación básica obligatoria.
- Laica: enseña el respeto profundo al otro, al diferente; respetuosa con todas las formas de pensar y creer.
- Pluralista, que asume las diferentes culturas y las vivencias del alumnado, y tiene en cuenta las culturas minoritarias que conviven en la sociedad.
- Autogestionada, con competencias y recursos reales en sus diferentes ámbitos, que goce de plena autonomía en su acepción más global.
- Comprometida con su medio, donde la escuela esté implicada en la vida situándose en el interior de los conflictos, las contradicciones y los intereses contrapuestos de la vida social. Conectada con los problemas incertidumbres y complejidad de la sociedad actual.
- Cuerpo único y ciclo único. Propone un tronco único de escolaridad obligatoria de oferta pública, que comprende de 0 a 18 años, impartido por un cuerpo único de enseñantes (formado por auténticos servidores del pueblo) sin diferencias en cuanto a titulación, salarios, horarios y con acceso único a la Escuela Pública.
- Investigadora y crítica, propiciadora de metodologías basadas en las actividades creadoras e investigadoras de los niños y de los docentes, auténticos constructores de sus conocimientos y actitudes. Que fomente el espíritu crítico y promueva experiencias vivas de aprendizaje que producen el placer y la pasión por conocer.
- Coeducadora, potenciadora del desarrollo de las personas y que combate los roles sexuales establecidos por la sociedad patriarcal. Una escuela que eduque desde y para la paz, el respeto a la naturaleza, la participación responsable, la solidaridad, tolerancia y cooperación. Ecológica. Pacificadora.

En el III Congreso el bloque II estuvo dedicado a responder a la pregunta “¿cómo hacemos posible la Escuela Pública hoy?”. Las conclusiones recogen el análisis de la implantación del modelo de Escuela Pública cuyos rasgos se han expuesto anteriormente. Introducen en su análisis la dirección en que han de trabajar los MRP en su defensa de la Escuela Pública en los próximos años: “En los últimos años el discurso neoliberal sobre calidad y libre elección de centros logró en buena medida legitimar la doble red de centros (pública-estatal y privada) en base a criterios mercantilistas, de competencia y libre mercado. Esta dependencia del mercado lleva a la desregulación en materia educativa y pone en entredicho que la educación sea un servicio público y un derecho. Favorecer el debate sobre el significado de lo público y llenarlo de contenido debe ser un objetivo prioritario en el trabajo de los MRP”¹². Para ello se proponen estar en relación muy directa con quienes se organizan para defender a la Escuela Pública y en los ámbitos de la vida social y política en los que se juega el prestigio de lo público: “Los MRP debemos proponernos como tarea impulsar una mejor imagen de los centros públicos dando a conocer sus avances y valores innegables y exigir que la administración y los elementos mediáticos hagan lo propio”. “Por ello consideramos como una actividad prioritaria la participación y potenciación de plataformas ciudadanas en defensa de la Escuela Pública, como órganos estables y no coyunturales de confluencia de los distintos sectores

12 Tercer Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones. Ed. Confederación de MRP. Pg.21.

de la Comunidad Educativa en defensa de nuestro modelo de Escuela Pública y de reivindicaciones relacionadas con valores sociales que tenemos en común.”¹³

Un capítulo importante es el dedicado a redefinir las señas de identidad de la Escuela Pública como un proyecto hacia el que se camina y que es necesario ir construyendo mediante la reflexión y el intercambio de experiencias, favoreciendo el debate profesional y social sobre lo que significa una enseñanza pública de calidad.

El III Congreso supuso una importante toma de conciencia de la importancia de centrar la acción de los MRP en la profundización del modelo de Escuela Pública y su defensa en unos momentos especialmente críticos para todo lo público.

La Renovación de la Escuela y los Profesores

Hoy se acepta por todos que en la renovación del sistema educativo tiene mucha importancia la voluntad política de realizar leyes que apoyen dicha renovación. Quienes han de llevar a cabo los cambios son directamente los profesores. Su actitud positiva o negativa ante la necesidad de los cambios es clave para que éstos se puedan dar. Es de vital importancia, por tanto, que se cuide el factor humano de docentes y aprendientes. Esto lo han tenido muy claro los MRP y se han propuesto una nueva conceptualización del modelo de profesorado.

a) Los MRP y sus sujetos: los profesores

No podemos perder de vista que los MRP son organizaciones de profesores fundamentalmente. Los sujetos de los distintos colectivos de renovación se posicionan de una determinada manera ante todos y cada uno de los problemas que tiene la escuela y la sociedad. Hacen un análisis del modelo de profesor que vienen promoviendo desde el primer momento y que renuevan permanentemente. Pero sobre todo pretenden ponerlo en marcha en los distintos grupos de profesores que, ligados a los distintos grupos de renovación, activan prácticas innovadoras y comprometidas ética y políticamente con la realidad del centro donde trabajan.

Elaboran una reflexión constante sobre sí mismos donde se descubren como sujetos que quieren significar la realidad escolar de forma radicalmente diferente a como lo hace el sistema dominante. No parten de la queja¹⁴ sino del análisis profundo de la realidad educativa en que se mueven para

¹³ Ídem, págs. 33-34

¹⁴ Entiendo que se ha generando una “cultura de la queja” en la sociedad y entre el profesorado que puede servir de justificador de un desentendimiento progresivo de lo que implicaría caminar en la creación de una nueva cultura profesional mucho más implicativa en todos los sentidos. Requeriría un análisis profundo que, entre otras perspectivas, puede ir ligado al clima cultural generado por lo que se conoce como postmodernidad. Para una comprensión de este tipo de cultura es interesante la lectura Hughes, R. (1994). y de Bruckner, P. (1997), entre otros. En los últimos años esta cultura se ha acentuado y la constante publicación de “cuadernos de quejas” (Fernández Enguita, M. 2009) del profesorado, donde se presentan como víctimas y héroes en un “espacio de guerra”, se van consolidando numerosos tópicos y mitos como la crisis de autoridad del profesor, la violencia en las aulas, un alumnado desmotivado y sin valores, la cultura del

interpretarla y poder proponerse un proyecto de transformación de la misma. Se reconocen a sí mismos como sujetos de este proceso de transformación a través del encuentro con las aspiraciones más profundas del ser humano y del profesor. Como personas y como constructores de su propia profesionalidad se reconocen en el proceso de construcción de sí mismo como profesionales capaces de elaborar procesos de conocimiento crítico y pleno. Los documentos elaborados a lo largo de estos años nos muestran esta voluntad.

Cuando los MRP definen sus estrategias de actuación están, en definitiva, proponiendo una forma de actuar que nos dice el tipo de profesores y profesoras que los componen:

- Se proponen “un papel de crítica constructiva frente a la Administración en primer lugar, a la sociedad en general y a la Comunidad Educativa en particular” sin perder de vista la realidad sobre la que actúan y los “principios utópicos” que los orientan.
- El diálogo, la confrontación de ideas y la reflexión sobre el alumno y la escuela para construir una nueva alternativa a medio plazo.
- Proponen al conjunto de sectores de la Comunidad Educativa la posibilidad de construir un proyecto colectivo en un “marco común” donde desarrollar actuaciones conjuntas.
- Se reconocen a sí mismos como trabajadores y trabajadoras intelectuales transformadores en el sentido de búsqueda de un modelo de escuela y de sociedad distinto del actual.
- Y plantean que “su perspectiva no debe limitarse al apoyo a reivindicaciones puntuales –aún sin rechazar esta posibilidad- sino que se extiende a potenciar procesos de reflexión-acción que promuevan movimientos de base y reconstruyan el debate público y la participación ciudadana”¹⁵

Los profesores-miembros de los MRP son hoy más conscientes que nunca de la necesidad de ajustarse a la realidad para tener mayor incidencia. “Ser minoritarios no implica que no debamos dirigirnos a la mayoría y, por lo tanto, hemos de plantear propuestas que respondan a la necesidad de transformar e incorporar a la renovación pedagógica al conjunto del profesorado.”¹⁶

También se es consciente de la necesidad de una clara articulación entre las reivindicaciones a la administración y las reivindicaciones al profesorado. En este sentido la “reivindicación o la exigencia, han de basarse en también en la autoexigencia”. Desde esta perspectiva se plantea que se “asuma la profesionalidad comprometida como una responsabilidad ineludible”.

esfuerzo, el malestar y el desprestigio del profesorado... que, pidiendo una vuelta a la escuela autoritaria y tradicional, ocultan la profunda crisis de identidad que vive el profesorado en una escuela al servicio del poder. Para un análisis más detenido de esta problemática y de la necesidad de caminar en otra dirección ver J. Rogero (2009)

15 Conclusiones del III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Torremolinos 1996. Ed. Confederación de MRP. 1997. Pg.34

16 El profesorado: Su trabajo y la renovación de la escuela. Conclusiones del XIV Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica. Ed. Confederación de MRP. Cuenca. 1.993, pg. 7.

b) La aportación de los MRP a la perspectiva profesional

Los MRP tienen muy claro que el debate sobre el profesorado y el desarrollo de su profesionalidad están ligados al debate sobre el modelo de escuela. En este sentido no se puede desligar su propuesta de modelo de profesor de lo que defienden y proponen en todos los otros aspectos a que hacen referencia: la organización del sistema educativo, la administración educativa, los aspectos del currículum, el proyecto de centro...

Coherente con el modelo de sociedad y de escuela pública que defienden los MRP, la profesión docente requiere una visión crítica de la actividad educativa y de los papeles que cumple.

El origen de la profesión docente se remonta a la consolidación del Estado moderno y al nacimiento de los sistemas educativos que pone en marcha. Es cuando el sistema educativo se organiza como sistema de producción de la reproducción social, que había estado en la familia hasta ese momento, dando lugar al carácter profesional del maestro.

El maestro y la maestra son unas personas a las que se les expropia su capacidad de ser sujetos y se les atribuye, por el poder, la capacidad de socializar al niño, de transmitir la cultura dominante y por ello reciben un salario. Esto les aproxima a la posición del trabajador en el sistema productivo. “Los enseñantes quedan como sujetos asalariados encargados de transmitir e interiorizar en sus alumnos los contenidos y habilidades que decide el sistema” (Sánchez Martín E. y otros, 1992, 3)

“El maestro actual es aquel que enseña a otros en una posición subordinada a otros, recibiendo de otros por esta actividad un salario para que se reproduzca socialmente mediante un consumo condicionado por la cuantía de un salario que fijan otros... El maestro como profesional asalariado se define en la alteridad de los otros que le entornan y le vacían el contenido egocéntrico de su ser”. (Elejabeitia, C. de y otros, 1983, 164)

El maestro es enunciado por otros y significado por el poder para ser sujeto “sujetado” (Fernández de Castro, I, 2009)¹⁷ en manos del mismo. Sólo tomando conciencia de su alienación como profesional asalariado puede romper la cadena de atribución convirtiéndose en sujeto de la enunciación y dando significado nuevo a su propio ser sujeto, construyendo con los demás el “nosotros” que le va a convertir en sujeto en proceso capaz de dar respuestas a los procesos de socialización y culturización desde posiciones autónomas, críticas, creativas, personalizadoras... y fiel a la tarea emancipadora de la humanidad.

Como miembro de la sociedad entra en contradicción con el sistema social en que se encuentra y como maestro entra en contradicción con el sistema educativo, que es una expresión del poder, para poder construirse a sí mismo como sujeto, modificando el medio, a la vez que pone los medios para que sus compañeros de profesión y sus alumnos también lo sean.

Según los MRP la Ley General del 70 en España es el inicio de la concepción del profesor como “ejecutor técnico” que alcanza su punto culminante con las propuestas de reforma posteriores

17 Fernández de Castro analiza en profundidad la concepción del ser humano como sujeto sujetado y el papel de la escuela y el profesor en su producción.

(LOGSE en 1990, LOCE en 2002 y LOE en 2006) y sobre todos con las últimas leyes sobre participación, evaluación y gestión de los centros educativos. “La socialdemocracia no sólo no ha combatido esa imagen de técnico acrítico y despolitizado, sino que ha incrementado los mecanismos -aunque de un modo más sutil- de intensificación del trabajo y pérdida de autonomía”¹⁸. Se han ido desarrollando procesos de especialización y jerarquización que imponen determinados modelos de especialización en los que los expertos juegan un papel central de expropiación en lugar de apoyar y potenciar el trabajo propio del profesor. Esto también está llevando dentro del profesorado a que se dé un “creciente rechazo hacia el debate curricular pues siente que no controla las claves del discurso y como consecuencia espera que le vengan dadas desde más arriba por equipos de expertos que son los que realmente saben lo que se debe hacer y para qué; en último término, por las propuestas editoriales.”¹⁹

En este sentido creo que los MRP se aproximan a una de las causas profundas de la situación de frustración y de queja que vive el profesorado. Frustración por verse sustituidos por la normativización (en las reformas que se dicen progresistas) que les impone algo que ellos reconocen deberían hacer por propia iniciativa desde una perspectiva de desarrollo de su profesionalidad. Cuando en los preámbulos legislativos se recoge la profunda aspiración que siente el profesor de realizar su proyecto de desarrollo de las potencialidades humanas, éste percibe que se le ha expropiado de algo genuinamente suyo y de todos los seres humanos que contribuye a socializar, para atribuírselo desde el poder e imponérselo a través de las leyes. La queja surge, también, porque una vez que se les ha atribuido la renovación de la escuela desde la perspectiva del poder no se les apoya suficientemente para que hagan bien su tarea de ejecutores.

c) De la baja autoestima del docente como profesional a la profesionalidad docente

Se ha conocido y se conoce la crisis de “identidad profesional” del docente como “el malestar docente”. Con demasiada frecuencia se manifiestan importantes sentimientos de frustración y determinadas enfermedades mentales. En ello se muestra la queja permanente de quien ha sido expropiado de su capacidad de ser sujeto y se le ha sujetado a la función que le ha sido atribuida y para la que se le ha significado (“nombrado”). Descubre que no es satisfactorio cumplir con lo que se le manda ya que se trata de convertir a los miembros de la sociedad en consumidores insatisfechos permanentemente consumidos por la propia dinámica de las reglas del mercado. Su acción en el proceso de enseñanza aprendizaje se enmarca en la dinámica de la producción de elementos útiles para el mercado donde el valor de cambio se impone en todo tipo de relaciones.

En la dinámica de la praxis alternativa de los MRP se descubre que en la práctica social de la educación se encuentra uno de los ámbitos clave en donde se puede dar la construcción del ser humano como sujeto en un proceso permanente de descubrimiento de la necesidad de construirse a sí mismos como seres autónomos, críticos, fraternos, cooperadores y capaces de disfrutar el valor de uso y generar sistemas de autoorganización cada vez más acordes con los procesos de construcción del ser humano como tal sujeto en el seno de colectivos de sujetos.

18 El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Conclusiones. XVI Encuentro de MRP. Cuenca 1993, pg. 7-8

19 *Ibidem*, pg. 8

Además de lo anterior parece que hay otras causas, denunciadas también por los MRP a lo largo de los años, que llevan a esta situación de malestar. Se analizan desde otras perspectivas y quizás puedan explicar también esta situación. Entre ellas está la incorporación masiva de docentes que han improvisado una cierta identidad profesional añeja con un sistema educativo en crisis en una sociedad de la que se ignoran las claves de sus dinámicas de cambio. La formación inicial es claramente deficiente en muchos aspectos, tanto de tipo científico y humanístico como pedagógico. Hay quienes lo achacan a la percepción que el profesorado tiene de una escasa perspectiva de progreso social y de promoción profesional. Otro aspecto a tener en cuenta es el aumento imparable de la incorporación de la mujer a la tarea docente y lo que supone de desvalorización la feminización de esta profesión en una sociedad profundamente machista²⁰. La escasa exigencia de responsabilidad individual y colectiva en la labor realizada, que conlleva una falta de cultura de la evaluación del docente que se mantiene hasta hoy. Una aceptación vergonzante de esta situación semiprofesional. Progresiva conciencia de proletarización del empleo puramente asalariado y una funcionarización de la labor docente que lleva a una implicación cada vez menor en las tareas no lectivas y a un desarraigo creciente del medio social en que se desarrolla. Otra causa presente en el malestar que se describe es la frustración del profesorado y su distanciamiento de la Administración educativa a raíz de los conflictos de finales de los ochenta y de las políticas privatizadoras y desprofesionalizadoras posteriores. Falta de seguimiento social, evaluación y valoración de la labor docente y cuando esta valoración se hace es desde la victimación. Elevado número de profesores que añoran y buscan otras salidas profesionales.

Para muchos una de las causas principales se encuentra en el vaciamiento de sus funciones (a la vez parece que se le exigen más tareas que nunca), asumidas hoy por otros medios y otras instituciones, o por especialistas y expertos externos al centro y al aula. El profesorado siente como real el deterioro progresivo de su imagen y de su prestigio social²¹. A la vez se angustia cuando comprende que su actividad profesional no es tanto de transmisión de la cultura y de preparación para la vida como de represión y doma. Una doma y domesticación de los alumnos en la que además no cree y que considera alienante. Siente una gran frustración de saber que ni siquiera las evaluaciones y certificados de estudio que el sistema de enseñanza expide con su colaboración tienen una utilidad real de cara al mercado de trabajo. Además la consideración de los estudios universitarios del profesorado de Infantil y Primaria, como titulación de segunda categoría hasta hoy, puede ayudar a explicar el por

20 En los últimos años se están haciendo muchos estudios sobre la presencia de la mujer en la profesión docente. Es un hecho sin el cual es difícil entender lo que está pasando. Una primera aproximación válida hoy la hicieron: Barquín, J. y Melero M. (1994,25-34).

21 Es muy curioso el lamento constante y generalizado en torno al desprestigio y poca valoración social de la profesión docente dentro de la profesión docente. Muy probablemente este sentimiento sea el resultado del corporativismo. Desde hace años en la mayoría y más importantes investigaciones sociológicas de los últimos veinticinco años sobre los profesionales de la educación son éstos los más valorados socialmente, muy por encima de cualquier otra profesión. Para comprobarlo se puede consultar el análisis de estos estudios realizado por: Fernández de Castro, I. y Equipo de Estudios (1995). Según una encuesta del año 96 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), “los españoles confían sobre todo en los maestros. El 78 por 100 de los encuestados creen que son veraces. Después vienen los médicos y los profesores universitarios (67 por 100)”... Estos datos los recoge: Marina, J.A.: “Ranking de presuntos mentirosos” en ABC Cultura del 10 de Febrero de 1996. Estos datos se mantienen hasta hoy con oscilaciones mínimas aunque con significaciones sociales diferentes, unidas al desprestigio del sistema educativo y a la crisis de la identidad profesional del docente.

qué del escaso atractivo de esta profesión.²² Estas y otras muchas causas están en el trasfondo de ese clima que se ha generado dentro de la profesión docente. Con demasiada frecuencia se ponen en el primer plano las frustraciones y no las satisfacciones que, sin duda, produce el desarrollo profesional en muchos docentes. En este sentido sería bueno “vencer el pudor que impide manifestar las satisfacciones íntimas que proporciona el trabajo, los lazos afectivos y humanos que se establecen en la alquimia de la clase”²³, para que la vida real de los maestros, sus esperanzas, temores, frustraciones y sensación de éxito formen parte del compromiso con la sociedad, con los alumnos y consigo mismo.

Los MRP y el Profesionalismo de los Docentes. Perspectivas de la profesión docente según los MRP

Los MRP entienden que en el mismo proceso histórico de desarrollo abrumador de la tecnocracia y de la racionalidad científico-tecnológica²⁴ también ha surgido “una práctica cooperativa de reflexión crítica a esas forma de dominio” en distintos espacios. Ellos mismos son uno de esos espacios donde se materializa ese discurso alternativo. “En su seno ha ido creciendo una concepción del trabajo docente vinculada a la idea de compromiso con las transformaciones sociales y las culturas de emancipación”²⁵.

En estos momentos el marco donde se debate la profesionalidad del docente en muchos ámbitos académicos, sindicales e institucionales se ciñe al marco corporativo de las tareas profesionales del centro y del aula. Sin embargo su enraizamiento con el medio nos llevaría a reconocerlo como un ámbito complejo de interacciones que daría una perspectiva diferente a dicho marco.²⁶

22 Aunque, a partir del próximo curso, los estudios de magisterio tienen la consideración de licenciatura por la adaptación al marco europeo, al profesorado de Educación Secundaria se le exige un master que le cualifique para la docencia, lo que sigue dejando al profesorado de Infantil y Primaria en situación de exigencia de una menor cualificación en el punto de partida de su incorporación a la profesión docente.

23 Blas, P. de (1992). Los profesores ante la reforma” en Claves de la reforma educativa. Madrid Ed. Popular, págs. 74-75.

24 “El control del conocimiento y la información decide quién tiene el poder en la sociedad. Los tecnócratas son la nueva clase dominante... Los intereses dominantes son aquellos que responden a la racionalidad científico-tecnológica y al crecimiento económico. Los intereses alienados (más que los dominados) son los que, a su vez, responden a identidades sociales específicas” (Castells, M. 1.994, 19-20). Para una mejor comprensión de esta racionalidad y el conocimiento más completo de lo que es la sociedad de la información y el capitalismo informacional podemos consultar el análisis que realiza este mismo autor en su gran obra “La era de la información”.

25 Las citas textuales y las ideas centrales de este apartado están tomadas de las Conclusiones del XIV Encuentro de MRP celebrado en Cuenca en mayo del 1.993. Este encuentro tuvo como tema central el análisis del profesorado y de su trabajo.

26 Martínez Bonafé, J. (1994). La conexión de la escuela al entorno y los dilemas que la acompañan.. *Aula de Innovación Educativa*, 24, pág. 50. Hace una interesante reflexión sobre el significado de la relación de la escuela con su entorno y del compromiso necesario del profesorado con el mismo en un diálogo permanente.

Los MRP analizan la profesión docente cuestionando la interminable lista de rasgos por los que se caracteriza desde la sociología de las profesiones cualquier profesión. Aquí se ignora la ideología del profesionalismo como enmascaradora de la realidad, ya que son perfiles que pecan de neutralismo, ingenuidad, cientifismo y descontextualización. Así describen de una forma idealizada, prototípica y abstracta lo que son los profesores como profesionales. Para los MRP “el profesionalismo pretende presentar a los profesionales en general y a los profesores en particular como pertenecientes a un grupo social ajeno a intereses de clase y al margen de relaciones de poder, como personas que ejercen una actividad neutral ligada a la ciencia”. Tienen claro que el profesionalismo es una ideología que oculta las verdaderas raíces históricas del nacimiento de las profesiones cuyo papel es ser legitimadores y servidores del poder. En educación significa una visión del profesorado como personas donde se subrayan los aspectos técnicos de la docencia ajenas a cualquier connotación política.

El carácter ideológico del profesionalismo se acentúa a medida que los profesores se proletarian cada vez más a través de la pérdida del control sobre su trabajo. Los Movimientos creen que la aceptación, desde una posición crítica, de las tesis de la proletarianización de los profesionales “y, por tanto, del profesorado” les permite comprender mejor la naturaleza de su trabajo. Esta concepción no lleva necesariamente a que los MRP centren su actividad en las puras reivindicaciones económicas y laborales. Sería apoyar más todavía una conciencia reivindicativa corporativa. “Nosotros reivindicamos para el profesorado el calificativo de trabajador frente al de profesional. Hablaríamos de trabajadores y trabajadoras intelectuales y transformadores. Intelectuales porque el comercio, las transacciones que se desarrollan en las aulas y los centros tienen que ver con el conocimiento, con las ideas; es un intercambio de tipo simbólico. Transformadores en el sentido de que reivindicamos un modelo de escuela y un modelo de sociedad distinta a la actual.” Sin embargo parece que sería necesaria una nueva caracterización de los docentes más coherente con el modelo de Escuela Pública que defienden los MRP como servidores de lo público, al servicio del pueblo, ya que el calificativo de trabajador frente al de profesional no deja de estar situado donde el poder quiere que se sitúe, dentro de la concepción del mercado que es donde quiere ubicar a todo el servicio público de educación.

Los MRP defienden “una concepción del trabajo docente altamente creativa que pueda producir grandes satisfacciones individuales y colectivas”. Ello implica una profunda contestación a la perspectiva del profesor como puro aplicador mecánico del currículum establecido por la administración y las editoriales en su tercer nivel de concreción. La elaboración, el desarrollo y la autoevaluación del proyecto educativo deben estar enmarcados en el establecimiento de una relación con el entorno socio-cultural que haga posible el desarrollo de conocimiento crítico en el que el profesorado toma decisiones en torno a la selección cultural, a la organización del saber y a las relaciones con el entorno. Esto es posible cuando la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica es la característica fundamental.

Los MRP siguen propugnando una formación inicial de licenciatura (hoy demandamos la titulación máxima), con especialidades diferentes según las etapas, áreas o servicios relacionados con su posterior puesto de trabajo, para todos los docentes garantizando así una mayor formación de base y poder avanzar hacia el Cuerpo Único de Enseñantes. Este es un punto abandonado por prácticamente todos los sectores dentro del mundo educativo²⁷. Me atrevo a aventurar una vuelta a la lucha por el

27 Es estrepitosa la renuncia de los sindicatos de clase en este punto. Su entrada en la negociación y aceptación de una

Cuerpo Único en futuras reivindicaciones ya que en la recuperación de este aspecto de la lucha por la justicia y la igualdad se encuentra uno de los elementos clave de la respuesta que gran parte de los enseñantes necesitamos. La fuerte apuesta que la administración está haciendo por la jerarquización, el reglamentismo, el control, la meritocracia y la formación permanente ligada al estímulo económico y al credencialismo se verá contrarrestada por el reencuentro de los educadores con sus necesidades más radicalmente humanas: el reconocerse a sí mismos como sujetos completos de poder. La administración, los sindicatos y quienes permitimos este proceso hemos regulado unas relaciones en las que se ha configurado un entorno que subyuga y anula al sujeto. El reconocimiento de esta expropiación y la aspiración profunda a ser personas que se significan como sujetos en proceso hacia el conocimiento pleno es lo que va a dar esperanza de respuesta a tanto despropósito.

Los MRP y su compromiso con la Renovación de la Profesión Docente

Los MRP, en toda su trayectoria, han tenido y tienen presente la renovación de la escuela y dentro de ella la renovación de la profesión docente. Desde sus orígenes está la dedicación a la profesión docente como uno de los ejes centrales de su actividad. Sus actuaciones siempre se han dirigido a la formación del profesorado y a su renovación profunda a través del compromiso con el alumnado, con el entorno y con la realidad socio-política del sistema educativo.

En su proyecto de Escuela Pública una de las características es la “potenciación de la autonomía, de la creatividad, de la transformación de la práctica profesional en un proceso continuo de investigación colectiva y organizada”²⁸.

Los MRP diferencian cinco bloques de funciones y tareas propias del profesorado en los que debe darse la renovación de la profesión docente y una profunda redefinición de su identidad.²⁹

- Una primera función central es la “atención al proceso educativo del alumno”. Incluye la planificación del proceso, la docencia directa, la función de tutoría y orientación, la atención fuera del aula hasta la evaluación de todo el proceso. Para una realización satisfactoria de

carrera docente que se limita a acentuar la desigualdad, el individualismo y la insolidaridad nunca debiera haberse producido. Esto es un elemento más en el cúmulo de despropósitos y contradicciones en que se encuentra el sistema educativo en el momento actual. La lucha de lo MRP por la transformación de la escuela en un sistema coherente, innovador, cooperativo, dinamizador de prácticas humanizadoras... se encuentra en estos momentos reclamada por la ética a la que masivamente se ha renunciado. Sólo se puede ser consciente de este despropósito cuando se analizan los preámbulos y primeros artículos de leyes como la LOGSE y se comparan con las prácticas que explícitamente se van desarrollando y potenciando con los desarrollos legislativos posteriores.

28 Los Movimientos de Renovación Pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan. Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRP. Baños de Montemayor (Cáceres). Abril de 1.991. Ed. APEVEX, pg. 15

29 Las citas textuales en cada una de las funciones propuestas están tomadas de las Conclusiones del XIV Encuentro de MRP celebrado en Cuenca en mayo de 1.993, págs. 11-19.

Desde aquí quiero hacer una invitación a la lectura detenida de los documentos de los Movimientos para poder entender sus planteamientos en todos estos puntos. Las citas que se hacen en este trabajo pueden quedar no suficientemente claras al ser manejadas libremente en la elaboración de este trabajo.

esta tarea los MRP proponen “mejorar cualitativa y cuantitativamente la formación inicial del profesorado en todos los niveles” como punto de partida de su permanente posición como aprendiente, “la integración y coordinación de la actividad pedagógica de especialistas y tutores consensuadas en la organización del centro”, “una orientación incluida en el Proyecto Educativo de Centro como tarea inherente a la función del maestro/a”, “la acción tutorial cubrirá la orientación personal, escolar y profesional del alumnado, teniendo en cuenta la diversidad de procedencia económica, cultural, étnica y sexual. Por ello es preciso integrar la diversidad de intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado, estimular y potenciar una cultura escolar que supere las escisiones tradicionales entre el mundo académico y el mundo profesional y que recoja los aspectos afectivos y personales de la formación”. Así pues “todo profesor es responsable de la educación de los alumnos, más allá de la tarea concreta de facilitar la enseñanza-aprendizaje del área o materia que imparte”. “Los MRP nos posicionamos contra la reducción del papel del profesorado a la instrucción especializada. Entendemos que tal especialización sólo conduce a la imposibilidad de un desarrollo crítico y global de nuestra función como enseñantes y, una vez más, la reducción a meros instructores”.

- La segunda función tiene que ver con la coordinación y gestión. La autonomía del profesor y algunas de sus responsabilidades quedan resituadas en el marco del Proyecto Educativo de Centro que se elabora por y dentro de la Comunidad Educativa. Partiendo de esa idea, “los MRP seguimos propugnando el carácter electivo del equipo directivo y de los responsables de coordinación y gestión del centro. Frente a la ‘profesionalización’, abogamos por la gestión colegiada, con reparto de funciones y responsabilidades. Frente a quienes consideran que un equipo directivo representa a la Administración, consideramos necesario remarcar que éste, responde a un Proyecto de Centro, y por tanto son los sectores comprometidos en su elaboración -la Comunidad Educativa- quienes deben elegirlo o rechazarlo.” A pesar de esta propuesta los MRP reconocen que es necesario seguir reflexionando sobre formas de gestión y organización que combinen los modelos electivos y participativos con los aspectos de autonomía, control público, calidad y eficacia. En este sentido se entiende que debe ser mayor el poder de decisión del Consejo Escolar en cuanto a jornada escolar, consignaciones económicas, organización de recursos relacionados con el PEC. Se reconoce la falta de cultura de evaluación interna y autoevaluación, y para su creación y consolidación se requiere una formación permanente específica que “posibilite que estas tareas de gestión y administración se realicen con modelos abiertos, participativos y democráticos”.
- Las tareas de apoyo constituyen otra de las funciones que los MRP tienen en cuenta. “Los servicios de apoyo deben servir para ayudar a abordar los problemas que se presentan en el aula, para facilitar la reflexión colectiva y la formación del equipo docente, para facilitar la práctica docente formando parte de los equipos de profesores de ciclo o de etapa, para compensar desigualdades, para desarrollar programas específicos y preventivos... Estarán coordinados con el profesorado del centro y recogida su actividad y sus funciones en los Proyectos Educativo y Curriculares del Centro”. “Quienes ejerzan tareas de apoyo, al cabo de un tiempo, deben volver a la docencia directa para renovar su práctica y profundizar su experiencia”. Parece muy significativo que en ninguno de los documentos de los MRP se utilice el lenguaje

de la “intervención” al referirse a los servicios de apoyo. Hoy se ha generalizado hablar de “modelo de intervención” en lugar de hablar de modelo de asesoramiento o de actuación o de trabajo del asesor en todos los servicios de apoyo externo a los centros educativos. Entiendo que no es lo mismo hablar de intervención que hablar de asesoramiento. La “intervención” tiene unas connotaciones muy definidas en el orden social simbólico socialmente aceptado del lenguaje educativo. Si asesor significa etimológicamente “estar sentado al lado”³⁰, me parece más apropiado hablar de colaboración, de acompañamiento, de facilitación, de apoyo, en todo caso de mediación, más que de intervención. Es verdad el profesor en su práctica diaria, y dada la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere determinados apoyos que él debe demandar desde su ser de sujeto del propio proceso de enseñanza. En ese sentido toda actuación externa de asesoramiento o apoyo debe responder a las demandas del profesor y de la comunidad educativa. Cuando el asesor se hace imprescindible es cuando se ha dado la “ocupación” y se ha seguido con la práctica de expropiación de la capacidad de ser sujeto que tiene el profesor³¹. Cuando se da respuesta a las demandas del profesor y el apoyo va encaminado a potenciar la autonomía, el juicio crítico y la autoformación del propio profesor y del colectivo de profesores, entonces el asesor se hace prescindible o se incorpora (está sentado al lado de) en plano de igualdad en la creación de un colectivo de sujetos, protagonista del hacer educativo en el Centro, capaz de dar las respuestas adecuadas a las necesidades de desarrollo integral de los alumnos. De ahí que todo servicio de apoyo deberá, desde la perspectiva de los MRP, ir encaminado a producir en el enseñante-aprendiente “la capacidad de ser sujeto en el proceso de enseñar y aprender, sujeto del análisis y de la significación, sujeto de la planificación de su quehacer, sujeto de este quehacer que él mismo ha planificado...”³²

- La cuarta función o tarea del profesorado en su desarrollo de la profesionalidad está la relación con el entorno. “Un mayor conocimiento y compromiso con el entorno natural y socio-cultural de la escuela puede facilitar las tareas, así como promover la relación y colaboración familia-escuela”. Los MRP constatan “la crisis de participación de la comunidad escolar, unida a la crisis de participación social, que es especialmente preocupante en el profesorado”. En ese sentido preocupa profundamente a los MRP la desconexión, bastante generalizada entre el profesorado, de las ideas y prácticas pedagógicas del compromiso ético y social con la realidad viva del entorno en que se encuentra la escuela y se proyecta su vida personal.
- La última tarea que analizan los MRP en este documento es la “continua adaptación curricular”. En el desarrollo de esta función es central la creación, selección, programación y diseño de materiales, el análisis crítico y la evaluación del proceso educativo. La continua

30 Corominas, J. (1990). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Ed. Gredos. Pg. 67.

31 Javier Uriz, Ignacio Fernández de Castro y el Equipo de Estudios, Jesús Ibáñez y Pablo Navarro desarrollan la reflexión sobre el sujeto. Pablo Navarro lo hace sobre las relaciones simétricas entre sujetos. Javier Uriz desarrolla su concepción del “sujeto completo de poder” en relación con la organización. I. Fernández de Castro habla de la construcción del “sujeto colectivo en proceso” capaz de resignificar la realidad creando un nuevo orden social simbólico. Jesús Ibáñez nos presenta el “regreso del sujeto” frente a los paradigmas de las ciencias clásicas destructoras del mismo.

32 Sánchez Martín y otros (1.992): Evaluación del CEP de Getafe y Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia. Multicopiado. CIDE. pág.72

adaptación curricular “entendida como posición reflexiva y crítica ante la práctica educativa, tratamiento de la interculturalidad y los valores, los materiales curriculares, la evaluación formativa, etc. plantea la necesidad de un horario” y unas condiciones que favorezcan el desarrollo de esta función y el reconocimiento efectivo de las tareas docentes. Se denuncia que en muchas ocasiones se reconocen otras muchas tareas en detrimento de la valoración de las tareas docentes. Se requiere una mínima capacidad organizativa y una importante toma de conciencia de la necesidad de tiempos y espacios, dentro de la jornada laboral, que contemplen la posibilidad de ir trabajando en todo lo que implica la tarea de las adaptaciones curriculares y el desarrollo de proyectos vivos en una escuela nueva. En este aspecto es necesario recuperar la profesionalidad, la coherencia y el compromiso ético para una utilización de nuestro tiempo de trabajo dándole un contenido cooperativo, útil, formativo, vivo, innovador, creativo para el desarrollo pleno del alumnado y del profesorado. En el III Congreso de MRP se añade: “Debemos mantener la tensión pedagógica adecuada entre la dimensión teórica y la dimensión práctica que posibilite la fundamentación y el trabajo del aula. Es preciso un marco teórico, ya que sino la experiencia puede perder su categoría de transformadora. Esa ligazón entre la dimensión teórica y práctica utilizadas por los distintos MRP sirve para generar alternativas que contrarresten las acciones que atenten contra el modelo de Escuela Pública”³³

Los MRP y la Formación Permanente del Profesorado

Históricamente la formación permanente del profesorado ha sido uno de las tareas más importantes dentro de lo que es más propio de los MRP: la renovación pedagógica y la construcción del modelo de escuela pública. Sin embargo “en la situación actual debemos compaginar nuestras actividades, debates y reflexiones sobre los aspectos de política educativa -tarea fundamental- con la creación de estructuras que ofrezcan nuevos servicios a los enseñantes o al conjunto de la comunidad educativa.”³⁴ Los MRP reconocen que su éxito en otros momentos se debió a la capacidad de compaginar estos dos elementos. Entre los servicios que ofrecieron durante muchos años, y todavía siguen ofreciendo, está la formación permanente del profesorado a través de las Escuelas de Verano y las actividades que desarrollan durante el curso. En el II Congreso de MRP se reconocía que su tarea consiste en la reflexión y la acción como dos elementos inseparables que desarrollan en distintas formas de trabajo: en la práctica escolar, en la formación del profesorado, en la política educativa, en el debate y la política social.

Durante muchos años los MRP pidieron que la Administración realizara la formación permanente de su profesorado con los medios y recursos adecuados porque reconocen que dicha formación es “un derecho y un deber inherente a la profesión docente” y que es la Administración quien debe dar respuesta a la demanda dimanada de este derecho y debe exigir dicha formación como dimanada,

33 Conclusiones del III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Torremolinos 1996. Ed. Confederación de MRP. 1997. Pg.35

34 Los Movimientos de Renovación Pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan. Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRP. Baños de Montemayor (Cáceres). Abril de 1.991. Ed. APEVEX, pg. 26

también, del deber que tiene todo profesor de desarrollar su profesionalidad. Como respuesta la Administración crea una red de Centros de Profesores cuyo eje central es el fomento del protagonismo del profesorado en su propia formación permanente y dar respuestas a las necesidades del sistema educativo. Hoy existe una red de formación permanente del profesorado en todo el Estado, con abundantes recursos para cumplir la función que durante tanto tiempo fue demandada³⁵. Los MRP no quieren competir con algo que ellos mismos demandaron, por ello exigen que estos centros cumplan la función para la que fueron creados, que no es otra que la formación permanente del profesorado para el fomento del desarrollo de su profesionalidad crítica y comprometida, más allá de los objetivos coyunturales de implantación de las reformas o innovaciones que en cada momento considere necesarias la Administración. Por ello defienden como necesario “frenar la vía burocrática y antidemocrática que está intentando parar las escasas experiencias positivas que se habían desarrollado desde el modelo CEP en algunas CCAA”³⁶. La realidad que hoy constatamos³⁷ es un profundo proceso involutivo de manipulación y control de las instituciones de formación permanente del profesorado al servicio de los objetivos e intereses de las administraciones educativas, marcadas por políticas neoliberales y privatizadoras. El protagonismo del profesorado queda limitado a ser obedientes cumplidores de los requisitos que impone la administración en su formación. Los MRP consideran que es un momento que ofrece la oportunidad de volver a retomar procesos autónomos y autoorganizados de autoformación permanente a través de los colectivos de base de renovación y transformación que ya existen dentro del sistema educativo o creando otros nuevos.

Está claro que todo modelo de escuela implica un modelo de formación del profesorado. El modelo de formación que exige la Escuela Pública por la que luchan los MRP tiene unos rasgos bastante definidos que han ido perfilándose y aclarándose al mismo ritmo que lo ha hecho su propio modelo de escuela y de profesorado. En este sentido dicen que “a los MRP nos corresponde también abrir líneas nuevas de actuación y trabajar en la asunción de actitudes renovadoras. Como tareas propias de los MRP señalamos las de reflexión, investigación, profundización, elaboración y difusión de alternativas, sin olvidar los aspectos de formación sobre temáticas conectadas con la realidad educativa concreta y donde el protagonismo sea el de la propia Comunidad Escolar”³⁸.

Los MRP siempre que han definido su modelo de formación, que pretende ser coherente con el modelo de Escuela Pública, “lo hemos hecho atendiendo a la necesidad de impulsar un modelo global de formación (que tenga en cuenta un conjunto plural de dimensiones: pedagógica, humana, científica, cultural, social, política...) y que esté basado en la reflexión constante sobre la propia práctica”. Desde esta perspectiva, la formación permanente del profesorado ha de tener el Centro como eje vertebrador y se ha de basar en el propio Proyecto Curricular de Centro; ha de facilitar la actualización constante de los conocimientos; ha de asegurar que los equipos docentes lleven a

35 Yus Ramos, R.: “Entre la calidad y la cantidad” en Cuadernos de Pedagogías, nº 220, diciembre 1993, págs 73 y ss.

36 Los siguiente entrecomillados están tomados de: El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Conclusiones. XVI Encuentro de MRP. Cuenca 1993, pgs.17-19

37 Como ejemplo ponemos lo sucedido en la Comunidad de Madrid. Se han cerrado 24 Centros de Apoyo al Profesorado (antiguos Centros de Profesores creados en 1984) y se mantienen 5 centros de formación férreamente controlados y al servicio de los intereses de la administración educativa.

38 Conclusiones del 2º Congreso de MRP, Gandía, 1.989, pág. 151.

cabo su trabajo con las máximas garantías de calidad; ha de contribuir a que el profesorado pueda tomar todas las decisiones que le corresponden en el ámbito profesional; pondrá en relación la formación teórica con la reflexión sobre la práctica propia, de los otros y con los otros; “ha de hacer entender a los docentes la importancia de la formación permanente para el desarrollo de su profesionalidad ligada al Proyecto de Centro”. Los MRP hacen una aportación importante ligando la formación al desarrollo profesional colectivo ligado siempre al Proyecto de Centro, que responde a un modelo educativo transformación y a la construcción de un modelo de sociedad profundamente humanizador: “Los maestros y maestras tenemos el derecho de formarnos para atender adecuada y positivamente las necesidades del Sistema Educativo pero fundamentalmente aquéllas inherentes al Proyecto Educativo de cada centro. Pues partiendo de la concepción consensuada del mismo, nos obliga con carácter de deber en nuestro proceso formador para poder así atender las demandas y necesidades colectivas e individuales del mencionado proyecto y desarrolladas a partir del proyecto curricular de centro”.

Los modelos de formación definidos y practicados por la administración educativa se han deteriorado rápidamente y se detecta cierto abandono de propuestas innovadoras en la formación práctica de los docentes. Por ello los MRP piensan que es necesario “recuperar la formación crítica y vanguardista en lo más práctico y didáctico, sin olvidar el debate y la reflexión. Asumir este tipo de formación supone:

- Tener un estilo propio diferenciado del institucional, basado en nuestras señas de identidad y que suponga una plasmación de nuestra propuesta teórica.
- Debe partir del interés por el compromiso ético del profesorado y de nuestras propias intenciones.
- Debe de tratar de responder a finalidades colectivas y de cambio en el sistema educativo y no de carácter personal.
- Deben estar basadas en los intereses del alumnado.”³⁹

Los MRP y la actual problemática de la Educación y del Profesorado

Una sociedad marcada por profundos cambios civilizatorios, que ponen en el primer plano la incertidumbre, la complejidad creciente, la impredecibilidad en cualquier campo del vivir humano, requiere un análisis riguroso de la incidencia de todo este acontecer en la profunda crisis que viven los sistemas educativos. En España están hoy en el primer plano del debate cuestiones que, en el seno de los MRP, creemos que son cortinas de humo para no afrontar los problemas de fondo de la educación hoy. Se habla de tópicos aceptados como realidades incuestionables: pérdida de autoridad y prestigio del profesorado, creciente violencia en las aulas y los centros educativos, desmotivación en el alumnado, malestar docente.

39 Conclusiones del III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Torremolinos 1996. Ed. Confederación de MRP. 1997. Pg.36

Los MRP tienen clara la necesidad de una revisión profunda de la identidad de la profesionalidad docente en la sociedad actual. Para ello y desde la promoción del aprendizaje individual y colectivo durante toda la vida podemos buscar algunos principios⁴⁰ básicos de la educación que nos ayuden a afrontar este mundo incierto e impredecible que nos hace vulnerables para poder generar nuevas seguridades que nacen en la búsqueda, en la esperanza y en nuevos procesos de humanización. Estos principios podrían ser:

- Educar en la pregunta para afrontar la incertidumbre y la complejidad.
- Educar para dar sentido y significación como sujetos.
- Educar para la expresión y la creatividad.
- Aprender a convivir y a comprender-se.
- Educar para saberse partícipe de la historia y de la cultura aquí y ahora.
- Educar en y para el respeto, la comprensión y el reconocimiento del otro como alguien igual a mí en quien confiar.
- Educar en el cuidado, en “prestar atención”, en la compasión, en la responsabilidad.
- Aprender a comunicarnos, a dialogar, a escuchar, a diseñar conversaciones.
- Educar en el análisis y comprensión de la realidad.
- Educar para desarrollar todos los sentidos.
- Educar para la solidaridad-fraternidad.
- Educar para la curiosidad⁴¹, el placer de aprender y gozar de la vida.
- ...

Estos son algunos de los rasgos que podrían caracterizar la educación de todos los seres humanos en la sociedad actual para avanzar en los procesos de humanización de la humanidad. Es la educación en la que la escuela debería preparar a los ciudadanos y, para hacerlo posible, se requiere una nueva redefinición de la identidad y del perfil del profesorado y por tanto una nueva formación inicial y permanente.

Ello conlleva una revisión a fondo de los esquemas en que hemos sido formados y en los que hemos basado nuestra práctica educativa⁴²:

- De la visión centrada en la asignatura a la visión centrada en el ser humano que se educa.
- De la preocupación por la eficacia de los resultados a la preocupación por el proceso de las experiencias vivas de aprendizaje y de la construcción del sujeto en proceso.
- De la inquietud por la enseñanza y la transmisión del conocimiento a la inquietud por el aprendizaje y la vida.
- Resituar lo intelectual en el corazón de lo afectivo, sabiendo que las emociones y los sentimientos juegan un papel central en el aprendizaje.

40 Tomo como referencia las aportaciones de Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto (1993, 1994 y 2001) a la reflexión pedagógica

41 Las aportaciones de H. Assmann (2004) sobre la curiosidad y el placer de aprender son interesantísimas para tener argumentos sólidos frente a la “cultura del esfuerzo” (cultura de los esclavos) del viejo paradigma.

42 Lo que sigue tiene como referencia la ponencia de trabajo del Encuentro Estatal de MRP de 2007 “Infancia y adolescencia, una nueva mirada”

- Redefinir el propio saber especializado en la conexión interdisciplinar y transdisciplinar de la unidad del conocimiento humano para dar paso al ineludible trabajo en equipo. Recuperar la dimensión generalista y la visión holista, más allá de la propia asignatura.
- ...

Así el profesorado se tendría que formar hoy en:

- La pedagogía de la pregunta y la búsqueda, coherente con educar para la vivir en la incertidumbre. La complejidad nos remite a lo que es imprevisible.
- En el cuestionamiento de las certezas y los dogmas, el valor de la duda y del derecho a equivocarse, y en la creación de las pequeñas certezas compartidas en vida cotidiana vividas en el seno de colectivos de sujetos en proceso.
- En el dominio de diversos lenguajes.
- Desplegar la curiosidad y la pasión por aprender y por el conocimiento. Ello implica desarrollar la capacidad de dialogar, escuchar y prestar atención.
- En el conocimiento de los sujetos a los que tenemos que acompañar en el proceso educativo: su identidad, su cultura, su psicología...
- En el aprendizaje de vivir en la diversidad, no sólo a tratar la diversidad. La pedagogía de la diferencia, del respeto profundo a sí mismo y al otro. Pedagogía de la comprensión y de la compasión.
- En la interacción humana basada en la acogida del otro, en el tacto y la paciencia. El alumno y la alumna en el centro de la seducción pedagógica a partir de la propia fascinación por el conocimiento, el aprendizaje y la vida.
- En la expresión de todas las dimensiones y sentidos del ser humano.
- En el conocimiento interdisciplinar, transdisciplinar e integrado frente al conocimiento parcelado de asignaturas inconexas.
- La facilitación y acompañamiento en las experiencias de aprendizaje de cada alumno y en el disfrute de las propias.
- Aprender desde la colaboración, en equipo. Aprender a compartir en lugar de competir.
- En el aprendizaje de la relación con el entorno y poder colaborar, codo a codo, con otros agentes educativos que actúan en él.
- Dominio crítico de las tecnologías poniéndolas al servicio de las experiencias de aprendizaje.
- La potenciación de nuevas significaciones por los nuevos sujetos en proceso de ser sujetos autónomos, cooperadores y fraternos.
- En la profundización de la dimensión de vocación y compromiso: Con nosotros mismos: sentirnos orgullosos de ser maestros y profesores, de ser sujetos aprendientes; Con la infancia y la juventud; Con la innovación; Con la democracia, la justicia, la libertad y la fraternidad.; Con la construcción de una escuela pública de calidad de todos y para todos.

No olvidemos que los educadores somos creadores de humanidad porque educar es educarnos y humanizar es humanizarnos.

Ello demanda un profesorado que tiene ya muchas de las cualidades que proponemos y que han sido tomadas de la observación de muchos y muchas profesionales de la educación que, en su práctica docente cotidiana, anticipan hacia dónde podemos caminar. Es un profesorado:

- Que se sabe sujeto en proceso en el seno de sujetos colectivos
- Apasionado con lo que hace
- Que ama la vida profundamente
- Que se reconoce como aprendiente permanente.
- Que quiere a los chicos y chicas que tiene en su aula y su centro. Que no se resigna ante el fracaso de nadie y busca el éxito de todos.
- Que se quiere a sí mismo y se presta cuidado a sí mismo para poder prestárselo a los demás.
- Que está seducido por conocer y aprender.
- Que se sabe conectado a todo y a todos y todas las que le rodean. Sabe que el trabajo en equipo es central.
- Que cultiva la relación humana con todos y todas.
- Que reconoce la dignidad humana de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, sabiendo conectar con la parte más humana de cada uno
- Que piensa, siente, actúa en el seno de una comunidad de convivencia y aprendizaje.
- Que sabe vivir plenamente el ahora viviendo y creando desde él caminos hacia una utopía posible.
- Que ...

Seguro que añadiríamos muchas otras pero, no cabe duda, de que estas cualidades son importantes en el seno de la reflexión actual de los Movimientos de Renovación Pedagógica y están en el corazón de la construcción de una nueva identidad de la profesionalidad docente para una nueva educación necesaria.

Estas palabras de Bauman me parecen muy acertadas para finalizar este recorrido por lo que se plantean los MRP sobre el profesorado:

“‘Preparar para la vida’—esa perenne e invariable tarea de toda educación— debe significar ante todo el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad, con una diversidad de puntos de vista y con la inexistencia de autoridades infalibles y fiables; debe significar la instalación de la tolerancia con la diferencia y la voluntad de respetar el derecho a ser diferente; debe significar el fortalecimiento de las facultades críticas y autocríticas y el valor necesario para asumir la responsabilidad por las elecciones que se hacen y sus consecuencias; debe significar la formación de la capacidad para ‘cambiar los marcos’ y para resistir la tentación de huir de la libertad, con la ansiedad de la indecisión que acarrea junto con las alegrías de lo nuevo y lo inexplorado” (Bauman, 2001, 159)

Referencias

- Arredondo, A. y Góngora, J. (Coords.) (2007). *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. México: IFE/UPN/UAEM/INCLUYE.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Ed. Narcea.
- Assmann, H. (2005). *Curiosidad y placer de aprender. El papel de la curiosidad en el aprendizaje creativo*. Madrid: Ed. PPC.
- Barquín, J. y Melero M. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la Escuela*, nº 22.
- Bauman, Z (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. México; Ed. FCE.
- Birardi, F. (2007). *El sabio, el mercader y el guerrero. Del rechazo del trabajo al surgimiento del cognitariado*. Madrid: Ed. Acuarela y A. Machado.
- Blas, P. de (1992). Los profesores ante la reforma. En *Claves de la reforma educativa* (pp. 74-75). Madrid: Ed. Popular.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra*. Madrid: Ed. Trotta.
- Bruckner, P. (1997). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Burbules, N. y Densmore, K. (1993). Los límites de la profesionalización de la docencia. En *Educación y sociedad*, 11, 67-84.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñar la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Antártica.
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional. En AA.VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.3: Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conclusiones del II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Gandía 1.989. Ed. Mesa Estatal de los MRP.
- Conclusiones del III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Torremolinos 1996. Ed. Confederación de MRP. 1997.
- Conclusiones, Primer Congreso de MRP, Barcelona, 1984.
- Delibes, Alicia (2005). *La gran estafa*. Grupo Unison Ediciones.
- Documento de trabajo del IX Encuentro estatal de MRP. Calviá, 1986.
- Doménech, J. y Viñas, J. (1992). Movimientos de renovación Pedagógica. En *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 72 – 81.
- El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Manifiesto. XIV Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica. Ed. Confederación de MRP. Cuenca 1993.
- El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. XIII Encuentro de M.R.P. Madrid 1992. Ed. Confederación de MRP.

- Elejabeitia C. y otros (1983). *El maestro: análisis de las Escuelas de Verano*. Madrid: Ed. EDE.
- Enkvist, I (2002). *La educación en peligro*. Santiago: Grupo Unison Ediciones.
- Fernández de Castro, I. (2009). *El sujeto sujetado*. Multicopiado.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela Pública. Democracia y poder*. Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- Fernández de Castro, I. y Equipo de Estudios (1995). *El maestro se mira en el espejo. Análisis sectorial de las expectativas de los profesores de EGB ante la imagen de la profesión docente que ofrece la Reforma*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (2009). Cuaderno de quejas. En *Revista de libros*, nº 148.
- Giroux, H.A.(1989) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós-MEC. Madrid.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1993). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ciudad de Guatemala: IIME.
- Hacer entre todos la escuela de todos. X Encuentro estatal de MRP, Granada, 1987.
- Hughes, R. (1994). *La cultura de la queja*. Edit. Anagrama, Barcelona.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Ed. Siglo XXI. Madrid
- Ibáñez, J.(1993). *El regreso del sujeto*. Santiago de Chile: Ed. Amerinda Estudios.
- Lipovestky, G. (2009). *La sociedad de la decepción*. Madrid: Anagrama.
- Los movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación educativa. Monográfico. Tabanque, *Revista Pedagógica*, nº 17, 2003. Universidad de Valladolid.
- Los Movimientos de renovación Pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan. Conclusiones del XII Encuentro de MRP. Baños de Montemayor 1991. Ed. Apevex.
- Martínez Bonafé, J. (1998). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. En *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. (pp. 185-225). Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 230.
- Moreno, R (2007). *Panfleto antipedagógico*. Ed. Leqtor.
- Penalva, J. (2008). *Cartas de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y en la escuela actual*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- Pennac, D (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Ponencias y comunicaciones, Primer Congreso de MRP, Barcelona, 1984.
- Por la calidad y la libertad. XVII Encuentro estatal de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Mérida, noviembre de 1997. Ed. Confederación de MRP. Barcelona 1998.
- Rogero, J. (2009). El espacio y tiempo escolar: espacio y tiempo de vida. En *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Ruiz, M. (2003). *La secta pedagógica*. Grupo Unison Ediciones.
- Sánchez Martín E. y otros (1992). Informe sobre el trabajo “Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia.” Realizado para el CIDE. Multicopiado. Madrid.
- Sánchez Tortosa, J. (2008). *El profesor en la trinchera. La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas*. Ed. La Esfera de los Libros.

- Trepat, C. (2007). *¿Educar sin instruir?* Cuadernos nº 146. Ed. *Cristianisme i Justicia*. Barcelona
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Ed. Kairos.
- Yus, R. (2001): *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación

Leadership for school inclusion and social justice. Contributions of research

F. Javier Murillo T., Gabriela Krichesky, Adriana M. Castro Z.,
Reyes Hernández C.

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este trabajo se presenta un análisis de las características de las escuelas inclusivas para la justicia social, prestando especial atención a los aspectos directamente relacionados con el liderazgo. Dicho análisis comienza por el estudio de las características de estas escuelas, entre las que sobresale el trabajo colaborativo y el desarrollo y práctica de valores compartidos. En la segunda parte se profundiza en el papel del líder de las escuelas para la justicia social. Allí se defiende que el estilo de liderazgo compartido y democrático, y una serie de prácticas entre las que destacan la creación de una cultura inclusiva o la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, son los que caracterizan este liderazgo para la inclusión y la justicia social.

Palabras claves: Liderazgo, Educación Inclusiva, Justicia Social, Organización escolar.

Abstract

This paper presents an analysis of the characteristics of inclusive schools for social justice, with particular attention to those aspects directly related to leadership. This analysis begins with the study of the characteristics of these schools, among which collaborative work and the development and practice of shared values. In the second part explores the role of leading schools for social justice. He also advocates that the style of shared leadership and democratic, and a number of practices among which the creation of an inclusive culture and the creation of professional learning communities are those that characterize this leadership for inclusion and social justice.

Keywords: Leadership, Inclusive Education, Social Justice, School organization.

En las últimas décadas se ha producido un incremento significativo de la diversidad en la población de las escuelas, lo cual sin duda representa un reto importante para la educación actual. El principal problema radica en el hecho de que en general la escuela y sus docentes no están preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes. De esta manera, aquellos alumnos que pertenecen a alguna minoría cultural o lingüística, que presentan una discapacidad física o intelectual, o que simplemente provienen de contextos socio-económicos desfavorecidos, suelen tener mayores dificultades, no sólo en términos de los resultados académicos conseguidos, sino también en lo referente a la participación activa en la vida escolar, como consecuencia de que la escuela no tiene en cuenta sus condiciones y diferencias de origen a la hora de llevar a cabo el proceso educativo. Y con ello se tiende a mantener y, en muchos casos, se agudizan las desigualdades educativas entre los estudiantes que plantean mayores retos de aprendizaje y el alumnado “privilegiado” que carece de tales dificultades (Ryan, 2006a).

El enfoque de la educación inclusiva, que subraya la necesidad de que el sistema escolar globalmente considerado se transforme en cuanto a sus aspectos físicos, curriculares, las expectativas y los estilos de los docentes y los roles de los líderes de modo que sea posible ofrecer una educación para todos, parece ser una primera aproximación adecuada para luchar contra esa brecha. Sin embargo, dicho enfoque se ha centrado en exceso, seguramente por sus orígenes, en los niños y niñas con discapacidades, a quienes se los categoriza dentro del conglomerado de alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que hay que seguir insistiendo en trabajar por superar las barreras a todas las formas de marginación, exclusión y de bajo rendimiento, independientemente de su origen (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006). El propósito de la educación inclusiva y, en particular, de una educación inclusiva para la justicia social, debe ser el de eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades (Kugelmass, 2003).

En este contexto, dar respuesta al derecho humano básico de recibir una educación de calidad se hace cada día más complejo, pero también más necesario. Planteamientos y enfoques que hasta hace poco habían resultado satisfactorios hoy se muestran inequitativos y, con ello, ineficaces. Así, frente a postulados que centrados en el trabajo del docente individual, del proceso de enseñanza y aprendizaje, cada día se reafirma más la necesidad de un abordaje conjunto por parte de toda la escuela bajo los supuestos del trabajo colaborativo. Y, con ello, se destaca el rol clave del liderazgo por conseguir una educación inclusiva para la justicia social.

En este artículo, tras analizar el rol de las escuelas para la inclusión y la justicia social se señalan las características que, a la luz de la investigación sobre el tema, parecen compartir las personas que lideren escuelas inclusivas exitosas.

La opción de partir de la investigación no es casual. La dificultad del reto con que nos enfrentamos hace que sea más importante que nunca buscar nuevos caminos y aportar novedosas ideas. En este sentido, la colaboración entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la enseñanza, parece ser el camino indicado para el logro de esta tarea.

Educación inclusiva para la justicia social

Una educación equitativa y de calidad es, por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural. La inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables. Desde esa perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos.

La inclusión en educación ha sido tradicionalmente asociada al proceso de integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad a la escuela común. Sin embargo, la inclusión tiene que ver con una nueva visión de la educación que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social.

Efectivamente, la inclusión se puede pensar de diferentes maneras: la de los estudiantes con discapacidades y con necesidades educativas especiales, como respuesta a la exclusión o segregación en escuelas y programas especiales; la de todos los grupos que son vulnerables de ser excluidos; o como el desarrollo de la escuela para todos (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006). La idea de la inclusión social (Byrne, 2005) formaría parte de lo que Ainscow y sus colaboradores llaman inclusión de todos los grupos que son vulnerables de ser excluidos. Desde esa perspectiva, la inclusión social o la inclusión para la justicia social se puede entender como la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes dentro de la sociedad, sin importar sus antecedentes o sus circunstancias personales (Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles, 2007).

En torno a esta problemática se enmarca el desarrollo de los conceptos de “inclusión” y “justicia social” en la escuela (Ryan, 2006a). Los promotores de la inclusión sostienen que la justicia social puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades sino, en especial, a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos y en las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, los estudiantes pueden verse excluidos de los procesos de aprendizaje y de los ámbitos de participación escolar, fundamentalmente por cuestiones de habilidad, edad, raza, clase social, género u orientación sexual. Esto de alguna manera remarca la naturaleza relacional y estructural de las desigualdades que se manifiestan en los centros, de modo que la exclusión de estos alumnos no obedece a cuestiones de índole individual, sino que la sola pertenencia a una minoría genera su propia segregación en los centros. En este sentido, el objetivo de la inclusión es asegurar que todos los alumnos puedan participar activamente en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar. Resulta importante remarcar que esto implica un cambio en el sistema y no en las personas, ya que bajo las premisas de este enfoque, el sistema puede adquirir la capacidad para adaptarse a sus miembros de modo que todos ellos puedan aportar y a su vez enriquecerse por pertenecer al mismo.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva entendida como una escuela para la justicia social se rige por valores y principios tales como (Harris y Chapman, 2002; Muijs *et al.*, 2007):

- Integridad y honestidad.
- Justicia y equidad.
- La promoción del respeto por todos los individuos.
- El reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades.
- Preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes.
- Todos los estudiantes pueden aprender.
- La escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante.
- El punto de vista de los estudiantes es importante y tomado en cuenta.
- La diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como una fuente de enriquecimiento.

Es importante considerar a este planteamiento no como una mera respuesta educativa o didáctica, sino que la desborda y avanza hacia conceptos claramente situados en el entorno de la justicia social y no sólo de la inclusión escolar. La meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2001). Aquí está implícito el derecho a la educación ligado a los valores de justicia y democracia, de ahí que ahora la escuela se plantea ser una institución más equitativa y más justa (Theoharis, 2007).

Sólo como breve apunte necesitado de una mayor atención, es interesante señalar que algunos autores relacionan estos conceptos de justicia social con planteamientos derivados de la Pedagogía Crítica y su compromiso por un mundo diferente (p.e. Gaetane, Normore y Brooks, 2008). Así, es posible encontrar una vuelta a los clásicos como Freire para remarcar el rol de la escuela en su rol de concientización crítica de la comunidad mediante una educación liberadora y promotora de cambios sociales.

Escuelas inclusivas para la justicia social

Estudiar las escuelas inclusivas supone, no sólo abrir el foco respecto a las intervenciones referentes a la modificación del currículum o a las metodologías del aula, sino que también implica considerar un plano más amplio y relevante como es el organizativo. La inclusión no sólo, aunque también, se dirime en el aula. La inclusión debe estar presente en la planificación y

en todas aquellas personas que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela. Aunque si bien es cierto que la lucha contra la exclusión trasciende los límites de la escuela pues atañe a políticas sociales y educativas más amplias.

Por lo general, la atención a la diversidad se refiere a la actuación de docentes individuales en sus aulas y raramente afectan al centro en su conjunto. Se tiende a adoptar medidas organizativas que son más una barrera para la inserción que una medida de inclusión como es la tendencia a homogeneizar y fragmentar el currículo, la escasa utilización de las estructuras de coordinación y trabajo docente y la promoción de formas organizativas que promueven la segregación. Esto no sólo impide responder a las necesidades académicas, sociales y emocionales de los alumnos, sino que además conlleva a que los alumnos y las familias no se sientan integrantes de la comunidad escolar del centro en el que están escolarizados, a pesar de que la implicación de las familias es un elemento crítico dentro de este proceso. Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva (justa socialmente) debe atender a que:

- La inclusión sea el núcleo que centre la atención en todo el alumnado.
- El discurso del profesor tenga en cuenta la diversidad y la pluralidad de la clase.
- El currículum sea representativo en cuanto a género, clase, capacidad, etc.
- La rotación de papeles de acuerdo con el género se realice efectivamente durante la clase y en cualquier otra práctica escolar.
- La familia y los diferentes antecedentes de los estudiantes sean un referente para el centro.

Para ejemplificar este último punto, cabe mencionar aquí los resultados obtenidos a través de un estudio de casos que se basó en el análisis comparativo de tres centros localizados en Portugal, Reino Unido y Estados Unidos (Ainscow y Kugelmas, 2006), en el cual se encontró que en las tres escuelas se manifestaban una serie de características similares vinculadas con la promoción de la educación inclusiva. En primer lugar, en los tres centros la inclusión se entiende como un problema de raigambre político-social, que no se limita a los claustros escolares sino que obedece a una lógica de sociedad determinada. Asimismo, factores como la motivación inicial de la comunidad educativa para generar la inclusión en el centro (con el apoyo de agentes externos), el trabajo en equipos colaborativos entre los alumnos y entre el profesorado, y la voluntad de luchar en pos de sostener las prácticas inclusivas son firmes cualidades de cada uno de estas escuelas. Por último, cabe mencionar que en el interior de estas instituciones, las diferencias entre los estudiantes y el propio personal docente se perciben como un recurso que imprime un valor agregado a la comunidad escolar.

A su vez, y a partir de la revisión de estudios en los que se investigó el desarrollo de prácticas inclusivas en distintos centros, Ainscow (2001) pudo detectar algunas estrategias de centro que caracterizan el desarrollo de escuelas inclusivas, a saber:

1. *Retomar lo que los profesores y el centro ya saben, pero aún no articulan en la práctica.* En este sentido, se enfatiza la recuperación de la experiencia y el potencial creativo que los docentes portan a la hora de diseñar nuevas estrategias para optimizar, entre otras

cosas, la participación de todos los alumnos en las clases y en la mejora del vínculo entre docentes y alumnos.

2. *Potenciar un lenguaje común de práctica entre el profesorado.* Se estima como esencial el propiciar espacios en los cuales los profesores puedan compartir opiniones y reflexionar sobre sus estilos de trabajo, en particular mediante observaciones de clase. Asimismo, se recomienda sostener indefinidamente la reflexión y el apoyo entre el cuerpo docente, de modo que los profesores tengan la oportunidad de experimentar alternativas de clase y luego evaluarlas. Para poder comparar prácticas, ideas y experimentar, se sugiere crear un ambiente favorable a la toma de riesgos, ya que éstos se consideran esenciales en el camino que conduce hacia la innovación y el cambio escolar.
3. *Concebir a la diferencia como oportunidad para el aprendizaje.* Se retoma la idea de diseñar estrategias “innovadoras” para atender a situaciones de dificultad en clase, de modo que se pueda ajustar la organización de la misma sobre la base de las retroalimentaciones ofrecidas por el alumnado con dificultades.
4. *Optimizar los recursos, en especial los recursos humanos.* Se recomienda generar contextos de clase más cálidos en donde primen la contención, el apoyo, etc. Para el desarrollo de aulas más inclusivas se sugiere, además, favorecer la colaboración entre profesores, el trabajo con las familias y la cooperación entre los propios alumnos.
5. *Examinar con detalle las “barreras” que de alguna manera impiden o sutilmente opacan la participación de los estudiantes.* En este caso, se sugiere analizar si la práctica tradicional de clase obstaculiza o impide la participación de todos los estudiantes, tomando en consideración los detalles de la interacción en la clase y los posibles mensajes que tal vez el profesorado envía sutilmente al alumnado e impide generar un sentimiento de valoración.

Líderes para la inclusión escolar y la justicia social

El papel que adoptan los y las líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión, y por ello se considera que tienen un rol fundamental para conseguir escuelas en donde impere la justicia social. Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro. De este modo, la inclusión debería poder expresarse tanto en los lenguajes utilizados, como en el currículum oculto y en los patrones de acción y actuación de todo el personal de la escuela.

Por ello, gestionar adecuadamente la organización es fundamental, aunque este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo (Grono, 2003). El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Los diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de los líderes que favorecen la inclusión y la justicia social coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2007). Sin contradecir necesariamente lo anterior, diferentes estudios empíricos han realizado algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de esta concepción de liderazgo inclusivo.

En ese contexto, la profesora M^a Teresa González (2008) hace una interesante distinción, separando dos facetas del liderazgo: los procesos y el contenido. Atendiendo a la naturaleza de los procesos de liderazgo se abordarían los modelos que facilitan la inclusión y la justicia social; mientras que revisando el contenido es posible hablar de una serie de prácticas directamente vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión y la justicia social.

Modelos de liderazgo facilitadores de la inclusión

Desde sus orígenes la investigación sobre liderazgo educativo ha propuesto una buena cantidad de modelos o enfoques del liderazgo adecuados para conseguir una escuela de calidad. Sin embargo, es en esta primera década de siglo cuando estamos observando la formulación de interesantes propuestas de liderazgo asociadas a los nuevos desafíos con que se enfrentan las escuelas en la actualidad (Murillo, 2006). Así, tras las propuestas “clásicas” de liderazgo instructivo (Blase y Blase, 1998), surgido de la línea de Eficacia Escolar, o liderazgo transformacional (Bass, 1998), ligado al movimiento de Mejora de la Escuela, se han propuesto formulaciones tales como las de Liderazgo Sostenible (Hargreaves y Fink, 2006), Sistémico (Higham, Hopkins y Matthews, 2009), Distribuido (Spillane, 2006), Para el aprendizaje (McBeath y Dempster, 2008) o Inclusivo (Ryan, 2006b). Todas ellas, aun enfatizando en diversos aspectos, destacan la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad y, con ello, la creación de escuelas inclusivas para la justicia social.

Las investigaciones empíricas que han intentado determinar el modelo o estilo de liderazgo predominante en las escuelas con una gran heterogeneidad en sus estudiantes consideradas exitosas, han ofrecido resultados no siempre coincidentes.

Efectivamente, mientras que David Hopkins (2001) señala que el liderazgo educativo y transformacional son centrales para lograr el éxito en las escuelas en contextos desafiantes; otras investigaciones indican que estos líderes se caracterizan por ejercer el un estilo autocrático en la escuelas con medidas especiales o con serios problemas, principalmente en las primeras fases del proceso de mejora, aunque también se encuentra que estos directores no son adecuados para sostener dicho proceso (Chapman, 2005; Muijs *et al.*, 2007). Otros trabajos han insistido en la importancia del liderazgo distribuido como mejor forma de iniciar, pero sobre todo, sostener el cambio en escuelas heterogéneas (p.e. Harris y Chapman, 2002). De esta forma, parecería adecuado afirmar que los directores y directoras adoptan formas de liderazgo de acuerdo con el contexto de la escuela y sus necesidades, lo que llevaría a la vuelta a la Teoría de la Contingencia, en tanto se caería en la imposibilidad de reconocer un estilo directivo predominante en estas escuelas.

Sin embargo, hay una característica del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión, y ésta radica en el énfasis que se realiza sobre el enfoque de liderazgo democrático y participativo. O, siguiendo las palabras de M^o Teresa González González:

un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral (2008: 92).

En una interesante reflexión, Doyle y Doyle (2005) invitan a pensar en la inclusión de los alumnos con discapacidad como un buen camino para que los líderes democráticos logren desarrollar escuelas equitativas y con una fuerte impronta de justicia social, es decir, democráticas. Desde esta perspectiva, la inclusión no sólo sería un fin en sí mismo, sino que además aparece entendida como un medio para alcanzar el desarrollo de un liderazgo (y una escuela) democrática.

Sin embargo, es importante destacar dos elementos: por un lado, que un liderazgo democrático por sí solo no es necesariamente inclusivo, ni está ligado a la justicia social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Y, por otro, debe subrayarse que el liderazgo democrático no puede entenderse sólo como un proceso, sino también en relación con sus resultados.

Efectivamente, el liderazgo democrático implica tanto un proceso como una meta, dado que ambos, aunque a menudo pueden parecer contradictorios, no pueden estar separados. Como señalan estos autores “*procesos democráticos no justifican nunca fines no democráticos*” (Doyle y Doyle, 2005: 3). De esta forma, el liderazgo para la inclusión y la justicia social parte del sentido

más amplio de liderazgo democrático: los fines y los medios deben ser siempre coherentes con los objetivos perseguidos, es decir, que un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

Prácticas del liderazgo para la inclusión y la justicia social

Es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas. Porque en definitiva, y como señala acertadamente la profesora M^a Teresa González González (2008: 94), “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliega en el centro escolar.”

Furman y Shields (2003) unen el concepto de práctica del liderazgo con conceptos de Justicia Social y Comunidad Democrática. Para ellas, la agencia moral se sitúa en la comunidad escolar, en el sentido de entender el lugar donde se asumen “valores compartidos” y la “toma de decisiones” es también compartida. Las autoras incluyen tres tipos de procesos: a) comprender y valorar a los individuos diversos, b) participación plena (espacios, órganos, etc.), y c) trabajar para el bien común. Por otra parte, Walter, Dimmock, Stevenson, Bignold, Shah y Middlewood (2005), realizaron un estudio de casos en el que describieron, de manera exhaustiva, las características de cinco directores que habían establecido previamente una notable reputación como ‘buenos líderes’ de escuelas multiétnicas. El estudio dio a conocer algunas de las cualidades más importantes de una dirección escolar eficaz para la inclusión de alumnos provenientes de minorías étnicas. Los directores implicados en esta investigación se caracterizaron por ejercer su función de manera proactiva y todos ellos estaban firmemente convencidos de sus creencias personales acerca de lo que ellos y sus escuelas estaban tratando de implementar. Sabían expresar abiertamente sus valores e intentaban difundirlos usando una serie de estrategias cuidadosamente elaboradas. Los autores definen a estos líderes como verdaderos transformadores que demandaban y exigían de la comunidad acción y compromiso constante.

Por otra parte, el profesor canadiense Keneth Leithwood (2005), revisando las últimas evidencias empíricas disponibles, defiende que hay una serie de prácticas de liderazgo que son valiosas en todos los contextos, de tal forma que deben considerarse como un componente necesario, pero no suficiente, de un buen líder escolar. Junto a ellos, este influyente autor defiende que hay otras prácticas que se han demostrado más adecuadas para aquellas escuelas que atienden a alumnos con diferentes orígenes y características sociales: estudiantes que viven en situación de pobreza o aquellos cuya etnia, características físicas, mentales, antecedentes culturales o habilidades en su lengua natal se salen del cauce cultural ordinario. De esta forma, cualquier consideración de los líderes para la escuela inclusiva y la justicia social deberá beber de las lecciones aprendidas de las investigaciones que aportan datos sobre las características de los líderes eficaces en cualquier

contexto, así como otras que se centren en escuelas de alumnado heterogéneo. Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y consiguen una escuela inclusiva son las siguientes (Leithwood, 2005).

a) Identificar y articular la visión de la escuela

Este tema es de especial interés para lograr escuelas inclusivas, dado que un líder que consigue una escuela inclusiva es aquél que tiene esta visión y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad. En ese sentido, resulta especialmente interesante la perspectiva de algunos autores como Foster (1989) o Moore *et al.* (2002) que defienden que un elemento clave en el desarrollo de una visión en educación es tener una visión crítica respecto a la escolarización, de tal forma que esta perspectiva permite a los líderes identificar prácticas escolares que ayudan a superar la injusticia y la inequidad.

La incorporación de medidas y estrategias globales de trabajo es esencial para hacer de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro. De esta manera, se entiende que deben considerarse las culturas, las vivencias y los intereses de todos los grupos de la escuela en la vida rutinaria del centro (Ryan, 2006a). Desde una lectura muy similar, autores como Ainscow y Kugelmass (2005) también advierten sobre la importancia del desarrollo de estructuras más amplias y flexibles en las escuelas para que éstas den cuenta y representen a todos las voces de la comunidad.

Ryan (2006a) sugiere a su vez que los líderes de estos centros deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos, bajo la premisa de que los procesos de deliberación política tienen que ser, en sí mismos, inclusivos: todos los miembros de la comunidad educativa deberían poder participar en estos espacios políticos, para garantizar que los intereses de todos los segmentos de la comunidad educativa estén representados en ellos.

b) Desarrollar a las personas

La investigación ha determinado con claridad que una de las prácticas de los líderes escolares que marcan claramente la diferencia es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes. Esta es la idea básica del denominado “liderazgo pedagógico” con tanta influencia en nuestros sistemas educativos. Así, algunos de los elementos que fomentan el desarrollo profesional de los docentes son:

- Generar oportunidades para el desarrollo, organizando actividades de formación, facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.
- Dar apoyo individualizado a los docentes. La investigación apunta que la atención personal de un líder hacia los docentes incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y, con ello, aumenta de forma indirecta el rendimiento de los estudiantes (p.e. McColl-Kennedy y Anderson, 2002)
- Aportar un referente adecuado. El líder debe ser el primero en preocuparse por su propio desarrollo personal y profesional.

Otra característica importante del líder para la inclusión social es su capacidad para motivar a la comunidad, dado que en las escuelas situadas en contextos difíciles es necesario trabajar más, durante más horas y con un mayor compromiso. Algunas de las estrategias de motivación consisten en convencer con el ejemplo que da el director y estimular, reconocer y premiar el buen trabajo de los profesores y demás miembros de la comunidad.

En esta línea, los líderes de las escuelas para la inclusión social se caracterizan por utilizar una gran variedad de estrategias tales como (Harris y Chapman, 2002):

- Oportunidades de desarrollo profesional.
- El poder de los elogios.
- Involucrar a todos en la toma de decisiones.
- Dar autonomía profesional.
- Se usa el desarrollo profesional constante para lograr, mantener y aumentar la motivación de los profesores.

c) Fortalecer la cultura escolar inclusiva

Los líderes influyen sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos. En escuelas heterogéneas, plantearse generar una cultura inclusiva ayuda a forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos.

Son varios los autores que confieren especial importancia a la construcción consciente e intencionada de una cultura escolar inclusiva (Walker *et al.*, 2005; Ainscow, 2001). El rol del director es clave en este sentido, en tanto debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo, tales como: los consejos estudiantiles, espacios de desarrollo profesional, entre otros. En definitiva, parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica indefectiblemente la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro.

Uno de los aspectos más importantes dentro de una cultura que favorece la inclusión es el potenciar valores y actitudes que reconocen en la diferencia una oportunidad para la mejora de los procesos de aprendizaje (Kugelmass, 2003). Dentro de la cultura para la inclusión es clave el trabajo colaborativo, de modo que los centros intenten crear una comunidad en la cual todos los involucrados, especialmente los estudiantes, son valorados. En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita dichos procesos de cambio y mejora.

Otros autores como Ainscow y Kugelmass (2005) o Ryan (2006a) entienden también que es fundamental que los directores defiendan sin descanso la inclusión desde lo discursivo y desde la práctica, sobre todo frente a la resistencia de ciertos profesores y profesionales de la administración. Al parecer, es bastante común encontrar resistencias y presiones que se oponen a la inclusión real y efectiva en las escuelas, en particular desde ciertas iniciativas políticas o determinados sectores de la administración pública.

Por otra parte, diferentes estudios sobre el liderazgo en escuelas multi-étnicas (Walter *et al.*, 2005; Muijs *et al.*, 2007) coinciden en que el hecho de que los directores y profesores posean unos antecedentes culturales y étnicos similares a los de los miembros de las comunidades a las que sirven, tiene un efecto muy positivo sobre el éxito de las escuelas inclusivas. De cualquier manera, queda probado que el líder de las escuelas inclusivas tiene que estar comprometido con la cultura de la escuela a la que sirve y debe adaptar el currículo de tal manera que incluya los aspectos más relevantes de dicha cultura (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2006; Garrison-Wade, *et al.*, 2007).

Otro elemento básico en la creación de la cultura escolar inclusiva es la necesidad de tener, demostrar y generar altas expectativas. Al igual que los estudiantes rendirán en la medida en que los docentes confíen en ellos, las altas expectativas de los líderes definen la actuación de los que trabajan con ellos. De esta forma, por ejemplo, las altas expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la comunidad escolar a asumir que las expectativas prefijadas son alcanzables y a comprometerse con las mismas.

d) Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los directores más exitosos en las escuelas heterogéneas mantienen su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo. Desde esta mirada, se confiere especial relevancia a la consideración de distintos tipos y fuentes de conocimiento, para que todos los alumnos puedan identificarse y encontrarle un sentido propio al contenido escolar trabajado en clase, pudiendo así establecer aprendizajes más significativos. En este sentido, se sugiere permitir a los alumnos utilizar su lengua de origen o promover estilos de comunicación diversos siempre que estos sean culturalmente compatibles. En esta misma línea, Walker *et al.* (2005), comentan incluso que en determinados casos, y a partir del seguimiento de alumnos con dificultades, pudieron generar el desarrollo de estrategias de aula más innovadoras tales como la introducción de cambios curriculares o el agregado de contenidos relacionados a distintas culturas.

e) Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje

Otro elemento característico de los líderes eficaces en contextos heterogéneos es su énfasis en promover un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela: estudiantes, docentes y familias. Las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Diferentes estudiosos como Ainscow y Kugelmass (2005), Walter *et al.* (2005) o Ryan, (2006a), destacan la importancia de educar a todos los participantes de la comunidad educativa (padres, docentes, alumnos e incluso a la propia administración), de modo que estos puedan aprender a acercarse y a conocer más sobre el otro, desarrollando así la comprensión, la empatía y demás actitudes favorables frente a la problemática de la inclusión. En este sentido, es importante que el líder consiga que toda la comunidad demuestre un interés genuino por conocer y comprender otras culturas y las realidades de los alumnos que la conforman.

Asimismo, los líderes de las escuelas inclusivas deben promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que éstos puedan modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar u ocultar la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. De algún modo, se trata de fomentar “conversaciones críticas” que permitan a los actores enterarse, reconocer, criticar y cambiar algunas de las prácticas invisibles que impiden o dificultan la inclusión de todos los alumnos. En relación con esto, el diálogo aparece como instrumento fundamental para que los profesionales puedan comunicarse e intercambiar opiniones en contextos de confianza y respeto (Ryan, 2006).

f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias

La investigación ha sido consistente en demostrar la influencia de la familia y su cultura en el aprendizaje de sus hijos. Así, los supuestos, las normas, las creencias y las expectativas de la familia respecto del trabajo escolar y del futuro de sus hijos es un elemento fundamental que incide en el rendimiento académico de los mismos. Desde esa lógica, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes defendiendo una educación sólida, generan la creación de lazos sólidos y fructíferos de colaboración entre las familias, la escuela y los servicios de apoyo escolar.

Walker *et al.*, (2005), por su parte, insisten en la importancia de sostener lazos sólidos con miembros de la comunidad local en la cual se inserta la escuela, invitando a personas externas a participar en las actividades del centro y ofreciendo espacios de trabajo a los alumnos por fuera del edificio escolar.

Los líderes que optan por este camino suelen tener un compromiso incondicional por la educación inclusiva y se caracterizan por sus habilidades para la resolución de problemas y mediación en los conflictos. Son líderes que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con los estudiantes y padres y trabajan conjuntamente con los organismos externos a la escuela y con los que forman parte de la comunidad. De este modo, los directores y directoras de estos centros buscan la interconexión entre la escuela, los hogares y la comunidad, de tal manera que trabajan por ser una comunidad profesional de aprendizaje (Harris y Chapman, 2002), en la cual la colaboración y el trabajo en equipo son actividades habituales y forman parte de la cultura común.

g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

El capital social se entiende como los “activos” (conocimientos, información, normas, valores) adquiridos por las personas a través de sus familias y sus relaciones con los demás. En la escuela,

algunos alumnos tienen acceso limitado a los activos del capital social y otros difieren en sus activos de los que la escuela espera. La investigación señala que los líderes educativos exitosos ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, de esta forma aumentan sus posibilidades de éxito académico.

Theoharis (2007) define a los líderes para la justicia social como aquellos que dedican, lideran y mantienen en el centro de sus prácticas y perspectivas a las diferencias de raza, clase, género, discapacidad, orientación sexual y otros aspectos tradicionalmente considerados causa de marginación. Esta definición se centra en el logro de la eliminación de la marginación en los centros. Implica un sistema de razonamiento que articule los principios éticos en la toma de decisiones. Su trabajo implica un modo de interpretar las situaciones, una forma de emitir juicios y una manera de priorizar determinados valores. Para ello, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro por responder a los diferentes antecedentes de los estudiantes, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social de los alumnos subrayando sus habilidades para la vida.

Desde otra perspectiva, también es interesante destacar qué elementos parecen tener que ver, según la investigación, con los directores que lideren escuelas inclusivas (Villa, Thousand, Stainback y Stainback, 1992; Salisbury y McGregor, 2002, 2005):

1. *Asumen riesgos*: no tienen miedo a decir “sí” a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras a los problemas que excluyen a los alumnos con diferentes habilidades, culturas, idiomas o etnias. Actúan como defensores de prácticas integradoras dentro de sus escuelas.
2. *Invierten en las relaciones*: los directivos de escuelas inclusivas hacen un esfuerzo adicional para trabajar con los docentes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.
3. *Son accesibles*: los líderes escolares eficaces en escuelas heterogéneas bajan a la arena, se implican con los estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.
4. *Son reflexivos*: los directivos de las escuelas inclusivas utilizan la información obtenida a partir de informes, profesores, padres y miembros de la comunidad para desarrollar estrategias para la acción sustentadas en dichos datos para generar nuevos significados sobre los cambios futuros. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.
5. *Son colaborativos*: los directivos eficaces comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas

que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

6. *Son intencionales*: los directivos de escuelas inclusivas tienen un fuerte sentido de dirección e infunden sus valores fundamentales, creencias y actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en su escuela. El ritmo y el número de cambios deben ser cuidadosamente planificados para evitar saturar al personal docente.

Conclusiones

Ante un mundo de permanentes cambios y profundas desigualdades, el valor de la justicia social ocupa un pilar importante en la reconfiguración de las sociedades actuales. El rol de la escuela en tanto institución debe asumir un papel preponderante en la reelaboración y en la transmisión de dicho valor, procurando garantizar la igualdad y la equidad en los accesos al conocimiento y en la participación de todos los sujetos en la vida social y cultural de la comunidad educativa.

Una escuela socialmente justa busca y favorece la reducción de toda forma de discriminación y exclusión, a fin de conseguir la plena participación y el aprendizaje de todos y todas, independientemente de la raza, del género, de la clase social, de la orientación sexual, lengua materna, pertenencia a un grupo social o cultural o capacidad. Este concepto de justicia social marca la naturaleza relacional y estructural de las desigualdades que se manifiestan en los centros. Trabajar por esa meta requiere de una serie de intervenciones específicas que se basen, ante todo, en una nueva concepción del centro desde un plano estructural y organizativo. Estos nuevos enfoques no pueden pensarse sin el desarrollo de una cultura escolar que acompañe, fomente y estimule estos procesos de cambio para la inclusión de todos los alumnos.

Tal como se ha comentado con anterioridad, el concepto de inclusión para la justicia social parece ser el camino más idóneo para desarrollar los valores de equidad y justicia en las escuelas, en tanto apela a la transformación de los centros en pos de la integración social, cultural y académica de todos los miembros de la comunidad escolar. Frente a este panorama, el rol del líder o de los líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar estos procesos de inclusión; liderazgo que debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, tome y comparta iniciativas, responda y construya ideas e ideales para la equidad. Resulta, por ello, de especial relevancia conocer cuáles son las características principales de las escuelas inclusivas eficaces y los líderes que las dirigen.

A pesar de la incesante búsqueda de los estudiosos por encontrar cuál es la naturaleza del liderazgo exitoso en escuelas altamente heterogéneas, no se ha llegado a tener una imagen coherente del mismo. Aunque quizá es posible determinar que es el estilo de liderazgo democrático o participativo

el más adecuado, no sólo en los modos de elección sino en los procedimientos de llevarlo a cabo de manera que sean coherentes los fines y los medios perseguidos.

Analizando las prácticas del liderazgo para la inclusión y la justicia social es posible encontrar actuaciones que articulan la escuela desde una visión realista de ella en la que se incorporan estrategias globales para la inclusión y la justicia social que fortalecen la cultura escolar inclusiva. Esta visión estratégica de la escuela no vela el interés por centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyen estrategias curriculares específicamente diseñadas para ello, sino que le dota de una mayor relevancia situando estos procesos en el contexto de la escuela en un marco de colaboración.

Este liderazgo fomenta también la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los miembros, profesores, alumnos y familias. La implicación de éstas coayuda a la generación de una cultura diversa e inclusiva que potencia el capital social de los estudiantes valorizado por la propia escuela. Finalmente, son líderes que son capaces de asumir riesgos, son accesibles a los diferentes miembros de la comunidad educativa, son reflexivos e intencionales y comparten el liderazgo con otros niveles de la organización, sabiendo que el hecho de compartir los objetivos inclusivos les convierte en líderes que promueven eficazmente la justicia social.

Pero no es posible quedarse aquí, ya que la radical importancia del líder para conseguir una escuela más inclusiva que trabaje por la justicia social y la escasa investigación al respecto animan a seguir indagando acerca de cómo trabajan, cómo piensan y qué estrategias suelen adoptar estos directores para poder dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea en las aulas y en las escuelas.

Este artículo no puede acabar sino con una reflexión acerca del largo camino que nos queda por recorrer, pero sólo trabajando por hacer que la utopía se convierta en realidad, desde la práctica y desde la investigación, conseguiremos una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), 3-12.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blase, J. y Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

- Byrne, D. (2005). *Social exclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Chapman, C. (2005). Leadership in Schools facing Challenging Circumstances. *London Review of Education*, 2(2), 95-108.
- Doyle, L.H. y Doyle, P.M. (2005). *Inclusion: The Context for Democratic Leadership*. Comunicación presentada en el University Council of Educational Administration, Annual Convention, Nashville, Tennessee 10 a 13 de noviembre.
- Foster, W.P. (1989). *Toward a critical practice of leadership*. In J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. New York: Falmer Press
- Furman, C.G. (2003) Moral Leadership and the ethic of community. *Values and Ethics in Educational Administration*, 2(1).
- Furman, G. C. y Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, Abril.
- Gaetane, J.-M., Normore, A.H. y Brooks, J.S. (2008). *Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York, March 24 –28.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D. y Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- González González, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 2, pp. 82-99.
- Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. London: Paul Chapman.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Higham, R., Hopkins, D. y Matthews, P. (2009) *System Leadership in practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: DFES.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teacher College Press.
- Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27(1), 35- 49.
- MacBeath, J. y Dempster, N. (Eds.) (2008). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- McCull-Kennedy, J.R. y Anderson, R.D. (2002). Impact of Leadership Style and Emotions on Subordinate Performance. *The Leadership Quarterly* (Special Issue on Leadership Style and Emotions), 13(5), 545-559.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Ryan, J. (2006a). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, pp. 3–17.
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership*. Toronto: John Wiley.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AR: National Institute for Urban School Improvement.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Educational Leadership*, 61(2), 25-28.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Theoharis, G.T. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Villa, R., Thousand, J., Stainback, W. y Stainback, S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad

Curriculum Flexibility for Attention to Diversity

Cynthia Duk H., Cecilia Loren G.
Universidad Central de Chile

Resumen

En este artículo se describe la propuesta de Criterios y Orientaciones de flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad, derivada de un estudio realizado por la Universidad Central en colaboración con el Ministerio de Educación de Chile. Este estudio identificó los nudos críticos del sistema curricular chileno desde la perspectiva de dar respuestas educativas de calidad para todos los alumnos. Asimismo, propone un conjunto de criterios y orientaciones de respuesta a la diversidad, que compromete decisiones desde la organización del establecimiento, la planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, y medidas para la atención de las necesidades educativas especiales durante la trayectoria escolar.

Palabras claves: Inclusión, Flexibilización del Currículum, Atención a la diversidad, Necesidades Educativas Especiales.

Abstract

This article describes the proposed criteria and guidelines for a flexible curriculum for attention to diversity, derived from a study conducted by the Universidad Central and the Ministry of Education of Chile. This study identified critical points Chilean curriculum system from the perspective of quality educational responses for all students. It also proposes a set of criteria and guidelines for response to diversity, compromising decisions from the organization of the establishment, planning, implementation and evaluation of the educational process and measures for special educational needs during schooling.

Keywords: Inclusion, Curriculum Flexibility, Attention to diversity, special educational needs.

Introducción

La calidad de la educación ha sido en las últimas décadas la principal aspiración de la política educativa y el objetivo prioritario de las reformas educativas que han llevado a cabo los países de Latinoamérica. En nuestro país, a partir de los años 90 se han realizado sostenidos esfuerzos en esta dirección, pero, a pesar de estos esfuerzos, las mediciones tanto nacionales como internacionales aplicadas a las escuelas del país dan cuenta de los bajos resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes, y lo más importante, la enorme brecha que existe entre los distintos estratos socioeconómicos, dejando en evidencia los altos índices de desigualdad y segmentación que persisten en nuestra sociedad.

El problema es que la escuela suele acentuar estas desigualdades de origen debido, entre otros aspectos, a la dificultad del sistema educativo para responder a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes. A pesar de la evidente heterogeneidad de alumnos, en nuestro sistema escolar persisten acciones tendientes a la homogeneización que invisibilizan las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes. Dada esta realidad, mejorar la calidad de la educación para conseguir que todos/as los/as estudiantes, sin excepción, obtengan mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades, es un desafío aún vigente. Si consideramos que los fines de la educación se orientan a conseguir que todos los alumnos desarrollen las competencias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad, la equidad se convierte en una dimensión esencial de la calidad de la educación. Esto exige voluntad política para equiparar las oportunidades y asegurar por esta vía el acceso, la plena participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde esta mirada, la aspiración de construir una educación más inclusiva, con voluntad y capacidad para acoger y ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, exige transformaciones a nivel de la cultura, las políticas y las prácticas, y promover iniciativas que busquen una mayor equidad para sectores que han estado marginados.

Para avanzar hacia el logro de este propósito, una herramienta fundamental con que cuenta el sistema educativo es el Currículum Nacional. El currículum oficial de un país proyecta la visión de futuro de la sociedad y sus aspiraciones para con las nuevas generaciones; asimismo concreta las finalidades de la educación a través de la selección de las competencias que permitan a las personas desarrollarse y participar en las distintas esferas de la vida. En este sentido, y en tanto referente para el diseño y puesta en marcha de los procesos educativos, el currículum debe ser concebido como un instrumento para asegurar igualdad de oportunidades.

En esta perspectiva, una condición fundamental del Currículum Oficial de un país es su Flexibilidad, para permitir el desarrollo de procesos educativos diversificados. Si bien existe consenso respecto de que el marco curricular debe ser el referente para la planificación de los procesos educativos, considerando a todos los estudiantes sin excepción, el sistema educativo chileno no cuenta con mecanismos de adaptación y flexibilización que permitan a los establecimientos y a los profesores diversificar la respuesta educativa para la población escolar que presenta necesidades educativas

especiales. Asimismo, la actual normativa no considera lineamientos técnicos ni procedimientos que permitan flexibilizar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos que no cumplen con los requisitos establecidos en el marco curricular común.

Dada esta situación, los establecimientos educacionales y los docentes deben sortear una serie de obstáculos para implementar una respuesta educativa diversificada, para definir planes de estudios pertinentes a la realidad y necesidades de sus estudiantes, así como para adoptar decisiones referidas a la promoción, egreso y certificación.

Otra barrera en nuestra política educativa es la existencia de enfoques contradictorios para abordar la educación de las personas que presentan necesidades educativas especiales. La experiencia muestra gran disparidad de criterios en la toma de decisiones de adaptación curricular, las que muchas veces son definidas desde un enfoque extraordinario y remedial, es decir, se adoptan cuando el estudiante ya ha manifestado dificultades para aprender; está reservada sólo para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales; y la mayor parte de las veces se traduce en la elaboración de programas paralelos que distancian al estudiante de las metas educativas comunes.

Considerando la problemática anteriormente descrita, y en la perspectiva de contribuir a disminuir las barreras de acceso, participación y aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as, el propósito de este estudio es aportar criterios, orientaciones y procedimientos para el desarrollo de una enseñanza adaptativa que, dentro del marco de la preocupación por todo el alumnado, facilite la implementación de respuestas educativas de calidad a la diversidad, incluidos aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en las distintas etapas de la trayectoria escolar.

Para dar cumplimiento a este propósito, el estudio contempló tres fases en su desarrollo. Una primera fase consistió en un análisis documental de los principales cuerpos legales del Marco Curricular Chileno. Los resultados de este análisis permitieron identificar las principales debilidades y potencialidades de la normativa curricular chilena, como punto de partida para elaborar una propuesta de criterios y orientaciones para adaptar el currículum.

La segunda fase consistió en la consulta a expertos internacionales con el propósito de recoger, las visiones, enfoques y modelos que se han implementado y evaluado para asegurar el acceso y participación en el currículum común a los alumnos/as con NEE. La consulta indagó en los aspectos centrales de los objetivos del estudio y los nudos críticos a resolver de acuerdo a las características del marco curricular chileno. Dentro del panorama internacional, se seleccionó la experiencia de expertos españoles, ingleses y norteamericanos en consideración a los avances que dichos contextos han concretado en materia de atención educativa de las necesidades educativas especiales.

La tercera fase y final correspondió a la elaboración de la propuesta, la que fue sometida a sucesivas revisiones de algunos expertos asesores, la Unidad de Educación Especial y Unidad de Currículum del Mineduc. A partir de estas consultas se recogieron las sugerencias y observaciones para definir su versión final y proceder a su desarrollo.

Componentes de la Propuesta

Como se ha señalado, la consideración de la diversidad del alumnado en los procesos educativos es una condición esencial para el logro de una educación de calidad. La respuesta educativa y las medidas que se adopten en este sentido deben apuntar a la identificación y disminución de las barreras que puedan afectar el aprendizaje de los estudiantes, y que involucran ámbitos tan amplios como la cultura, políticas y prácticas de la escuela.

La búsqueda de respuestas adecuadas a la diversidad, se entiende como el conjunto de decisiones y medidas que la escuela pone en marcha para asegurar el acceso, la participación y logros de aprendizaje en todos sus estudiantes, bajo el marco de unos objetivos de aprendizaje comunes y en atención a las condiciones del contexto educativo y a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, la propuesta considera un conjunto de criterios y orientaciones de respuesta a la diversidad desde la lógica de un continuo, que compromete decisiones desde el nivel de la organización del establecimiento, la planificación, implementación y evaluación del proceso educativo a nivel de aula y aquellas medidas que resultan adecuadas para la atención de las necesidades educativas especiales que determinados estudiantes pueden presentar en su trayectoria escolar.

1. La respuesta a la diversidad desde las decisiones del Centro Educativo

Cuando las escuelas se enfrentan a la tarea de planificar la acción educativa y contextualizar el currículum a su propia realidad, la respuesta a la diversidad debe ser un eje central en la toma de decisiones, tanto de aspectos curriculares como organizativos y de funcionamiento del establecimiento. Las decisiones que se adopten deben ser el resultado de un proceso de reflexión y deben tomarse con la participación de quienes las llevarán a la práctica. Dicho de otro modo, la respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que los alumnos pueden presentar, debe ser el foco del proyecto del establecimiento y no una preocupación de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de los procesos de cambio hacia la inclusión es que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad educativa. (Blanco, 2000)

La investigación sobre las escuelas eficaces ha permitido identificar algunos factores que tienen una mayor incidencia en el cambio de las escuelas (Marchesi, A. 2000; Murillo 2008). En estos ámbitos o dimensiones, la escuela debe adoptar decisiones para asegurar que todos sus estudiantes participen y aprendan.

– *La Cultura de la Escuela*

La cultura escolar es uno de los principales soportes sobre el que se apoyan las prácticas de atención a la diversidad (Marchesi, 2000). Los valores, las normas, las concepciones y modelos

de aprendizaje, las actitudes, las relaciones, las expectativas, la participación y comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, entre otros, son elementos fundamentales sobre los cuales las escuelas deben reflexionar, autoevaluarse y desarrollar acciones que promuevan la construcción de una cultura escolar inclusiva, que promueva la plena participación y la no discriminación. Esto se visualiza en los siguientes elementos indicativos (Hineni, 2008):

- La comunidad educativa *reconoce y valora la diversidad* y promueve actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo. Todos los estudiantes y sus familias son igualmente valorados, acogidos y apoyados y se intencionan acciones para favorecer la integración y participación de los estudiantes que presentan NEE.
- La comunidad educativa reconoce que *las interacciones y las formas de enseñar tienen una importante influencia en el aprendizaje* de los estudiantes. Los docentes tienen altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes y valoran el esfuerzo y los resultados de aprendizaje de cada uno de ellos.
- La comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un *clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales*. Las normas de convivencia se definen de forma participativa y son respetadas por los distintos estamentos e individuos de la escuela.
- Se generan instancias para promover el *trabajo colaborativo* entre los docentes y entre éstos y los profesionales de apoyo para compartir sus experiencias y trabajar en equipo. Se integra a las familias en el proceso educativo de sus hijos aprovechando las potencialidades y recursos de éstas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

- ***El Proyecto Educativo***

La principal aspiración de todo proyecto educativo, debe ser desarrollar la capacidad institucional para lograr la participación y máximo aprendizaje de todos sus estudiantes. Ello requiere, no sólo compartir los principios de la inclusión y valorar la diversidad como oportunidad para el aprendizaje, sino sobretodo actuar en consecuencia llevando a la práctica estos planteamientos, tanto dentro como fuera del aula.

Partiendo de la base de que los procesos de inclusión y atención a la diversidad deben estar contemplados en el proyecto educativo institucional, su desarrollo, ante todo, debe ser un proceso participativo y consensuado. Esto es de vital importancia para conseguir la necesaria motivación y compromiso por parte de los actores educativos para su puesta en práctica. (MERCOSUR, 2000)

Como punto de partida, es clave conocer y reflexionar sobre los principios de una educación inclusiva para comprender el sentido y las implicancias que tiene para la comunidad educativa llevar a la práctica estos planteamientos. En esta perspectiva, las acciones que se adopten a través del proyecto educativo deben ser congruentes con la misión de la escuela, los valores y principios que se pretenden promover (Hineni, 2008):

- La inclusión y la atención a la diversidad forman parte de la visión y la misión de la escuela.
- La atención a la diversidad y las necesidades educativas de todos los estudiantes se considera

de forma transversal en los diferentes documentos y reglamentos escolares.

- El Proyecto Educativo Institucional es suficientemente flexible para atender los requerimientos de los diferentes grupos y estudiantes.

- ***Liderazgo y desarrollo profesional***

Existe una amplia coincidencia en la valoración del liderazgo como una dimensión importante en los procesos de transformación de las escuelas. Un liderazgo efectivo, junto con asegurar una buena gestión y control de la organización, debe tender a distribuir el poder y fortalecer a las organizaciones. En este marco más innovador, el estilo de liderazgo del equipo directivo se caracteriza por facilitar la participación de todos en proyectos comunes, por comprender la cultura de la escuela y por promover el cambio educativo (Marchesi, 2000). Un rasgo distintivo dentro del estilo directivo eficaz, es el liderazgo pedagógico. Los directivos no sólo se dedican a los temas organizativos, sino que se implican en el desarrollo curricular a nivel de la escuela y de las aulas, promoviendo y apoyando el desarrollo profesional de los docentes (Murillo, 2008). Algunas acciones claves en este sentido son (Hinani, 2008):

- Promover acciones sistemáticas para comprometer a todos los miembros de la comunidad, y apoyar a los docentes y especialistas en el desarrollo de sus competencias para atender la diversidad.
- Establecer instancias de intercambio y reflexión sobre las prácticas educativas y desarrollar acciones de capacitación permanente sobre la atención a la diversidad y a las NEE.

- ***Gestión Curricular***

En el ámbito de la gestión curricular, la respuesta a la diversidad se materializa en un continuo de ajustes que deben realizar las instituciones educativas a los Planes y Programas de Estudio, ya sea que decidan utilizar los propuestos por el Ministerio de Educación o elaborar los propios. Si bien las decisiones relativas a la organización de la enseñanza se concretan a nivel del aula, el establecimiento debe contar con los mecanismos para garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes. En este sentido, la oferta de diferentes itinerarios o vías de aprendizaje como medida de atención a la diversidad, en particular para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de fracaso, así como la gestión de sistemas y procedimientos de evaluación y promoción que valoren los esfuerzos y logros individuales son, entre otros, elementos de una gestión escolar centrada en el alumno/a y su aprendizaje. Es responsabilidad del establecimiento proveer los mecanismos e instancias para asegurar que (Hinani, 2008):

- La programación curricular incorpore la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes de forma que los aprendizajes sean pertinentes para todos.
- Existan criterios y procedimientos establecidos por el conjunto de los docentes para adaptar y diversificar el currículo en función de las características y necesidades del alumnado
- Las planificaciones de aula y su revisión periódica se realicen en forma colaborativa y los docentes cuenten con los recursos de tiempo y apoyo para su elaboración.
- Exista un sistema para identificar y evaluar a los estudiantes que enfrentan dificultades en su

- proceso educativo, orientado a proporcionarles los recursos y ayudas que requieren.
- Los docentes, en colaboración con los profesionales de apoyo, revisan y evalúan las prácticas educativas, identificando las barreras que dichas prácticas pueden suponer para los procesos de aprendizaje y buscan soluciones y alternativas que mejoren dichas prácticas.
- ***Modalidades y recursos de apoyo al aprendizaje***

Una importante tarea en la organización escolar es proveer y organizar adecuadamente los recursos humanos y materiales de apoyo al aprendizaje y asegurar su adecuada utilización. Para que ello funcione adecuadamente es fundamental, como ya se ha señalado, crear un clima de colaboración y apoyo centrado en el aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios docentes. El establecimiento debe generar las condiciones para definir consensuadamente las funciones y responsabilidades de los diferentes actores que proporcionarán apoyos, el enfoque de intervención, a quienes se va dirigir y las modalidades de apoyo que se van a privilegiar (dentro o fuera del aula), así como los momentos y horarios en que éstos se ofrecerán (previo, durante o posterior a la clase).

Asimismo, es central aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles, y adoptar decisiones en conjunto sobre los criterios de selección, adquisición, adaptación y elaboración de materiales que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los alumnos de la escuela. Criterios fundamentales para este propósito son (Hineni, 2008):

- Se aprovechan todos los recursos al alcance para atender la diversidad de necesidades y apoyar el aprendizaje del alumnado.
- El establecimiento gestiona apoyos especializados para los estudiantes que lo requieren. Es necesario considerar la creación de redes de apoyo a través de acciones debidamente coordinadas con otros servicios y recursos de la comunidad, de modo de expandir la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los alumnos.

2. Planificación de la Enseñanza para responder a la Diversidad

Entendiendo que el marco curricular nacional establece lo que se espera que aprendan todos los alumnos en cada etapa de la escolaridad y provee orientaciones para la acción docente, los establecimientos y los profesores tienen la misión de contextualizar los diferentes componentes de este currículum para conseguir el equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno dentro del mismo.

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos (Blanco, 2000). Esto implica romper con el enfoque homogeneizador donde todos los/as alumnos/as realizan la misma actividad, de la misma forma, en el mismo tiempo y con los mismos materiales.

En este sentido, la planificación debe ser entendida como un *proceso de toma de decisiones* que se articula en torno a los componentes fundamentales del desarrollo curricular - *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar* - para responder a las necesidades de aprendizaje, tanto comunes como individuales, y alcanzar los objetivos de aprendizaje que establece el marco curricular nacional. Estas decisiones se concretan en una planificación de aula intencional y sistemáticamente diseñada desde el inicio (“a priori”) para responder a las diferencias individuales de los alumnos (CAST, 2008).

El estudio provee un conjunto de estrategias para este propósito, inspiradas en el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje, que se organizan en torno a tres principios fundamentales (CAST, 2008):

- a) Proporcionar múltiples medios de Presentación y Representación
- b) Proporcionar múltiples medios de Ejecución y de Expresión
- c) Facilitar múltiples formas de Participación

Las directrices que se proponen son flexibles y deben ser combinadas en el diseño de planificaciones diversificadas y contextualizadas a la disciplina y al nivel educativo correspondiente. No pretenden ser una “receta”, sino un conjunto de estrategias que pueden emplearse con el fin de superar las barreras al aprendizaje que generan las clases concebidas bajo un esquema homogéneo y pensadas para el alumno promedio.

3. Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza

La evaluación debe ser considerada como un proceso que se articula con la acción educativa, de modo que pueda efectivamente servir de retroalimentación y ser utilizada para la toma de decisiones de acción futura. Una evaluación auténticamente continua es la única que ofrece la posibilidad de tener una mirada longitudinal del proceso de aprendizaje, permitiendo valorar, tanto la práctica docente como a los propios alumnos/as, los progresos y los factores que lo afectan en su proceso.

La toma de decisiones relativas a la evaluación es un elemento de especial importancia para dar respuesta a la diversidad del alumnado, en tanto proporciona información y orienta el curso y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo implicar decisiones que pueden afectar el *qué, cómo y cuándo evaluar*, es decir, al tipo de información que recoge, a la manera en que se recoge la información, y el momento en que se evalúa.

Una buena evaluación debiera aportar información respecto a la situación inicial del grupo curso y de cada alumno/a en particular, así como del progreso alcanzado por éstos en su aprendizaje con relación a las metas educativas previamente establecidas, identificando los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje. El referente de medición o de comparación debe ser el progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas, así como a los objetivos de aprendizaje que se han determinado para él/ella.

4. La Adaptación y la Diversificación Curricular como medidas de respuesta a la Diversidad

La *adaptación curricular* constituye una vía de respuesta a la diversidad cuando la programación de aula, diseñada con el claro propósito de dar respuesta a las diferencias individuales, no es suficientemente efectiva para asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos estudiantes que por diversas causas experimentan mayores dificultades de aprendizaje o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar.

La adaptación curricular implica ajustar o modificar los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el marco curricular, pudiendo adoptar diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en los distintos subsectores de aprendizaje del grupo/curso de pertenencia.

Estas adaptaciones se deben definir bajo el principio de no afectar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los alumnos, y que pueden llegar a comprometer su proyecto de vida futuro y poner en riesgo su participación e inclusión social. En consecuencia, deben adoptarse como resultado un proceso de evaluación amplio y riguroso, de carácter interdisciplinario.

La *diversificación curricular* constituye una medida de atención a la diversidad que tiene como elemento diferencial, frente a las propuestas de adaptación del currículo, la posibilidad de globalizar sectores de aprendizaje en un intento de ofrecer propuestas más ajustadas a las necesidades educativas de alumnos que de no ofrecérseles un itinerario distinto, corren serios riesgos de fracasar o desertar del sistema escolar.

La diversificación curricular implica una reorganización de la estructura curricular que involucra adaptaciones en los subsectores, contenidos y distribución del tiempo de enseñanza. Por lo tanto, se traduce en una oferta e itinerario diferenciado para un sector del alumnado. Aún cuando supone adaptaciones al Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar, una característica muy importante es que esta estrategia no pierde de vista que el referente para la definición de los objetivos generales de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, es el currículo nacional.

La diversificación curricular, entendida como una medida de carácter extraordinario, cumple con tres propósitos fundamentales:

- Asegurar la permanencia y progreso de los alumnos en el sistema escolar.
- Lograr las metas educativas establecidas para el estudiante al final del nivel educativo.
- Obtener la certificación de estudios que le permita transitar de un nivel educativo a otro: del nivel de educación básica a la media y de ésta a la educación superior o a la vida laboral o comunitaria.

Los destinatarios de esta medida son aquellos estudiantes que se encuentran en una situación de riesgo evidente de fracaso escolar y, por ello, de no alcanzar los objetivos del nivel, cursando el itinerario que establece el currículum. Cabe plantear que algunos estudiantes – precisamente algunos de los considerados con nee - puedan participar en programas de diversificación curricular durante toda su trayectoria escolar; otros en cambio, podrán necesitar de esta medida sólo en una etapa de su vida escolar; en el nivel de educación básica; o en el nivel de enseñanza media.

Esta medida constituye una alternativa a las actuales opciones de integración del alumnado con NEE establecidas en la normativa de los programas de integración, e intenta superar las restricciones que estas modalidades suponen.

5. Criterios y orientaciones de adaptación curricular para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Como se ha señalado anteriormente, una primera condición para que el sistema educativo garantice a todos los estudiantes, el acceso, permanencia y progreso en el currículo a lo largo de la trayectoria escolar, es que cuente con los mecanismos que permitan a los establecimientos incorporar los ajustes y adaptaciones curriculares que estimen pertinente para responder a las diversas realidades socioculturales e individuales de la población que atienden.

Dado el carácter dinámico y flexible de este proceso, un segundo aspecto a considerar es que los establecimientos cuenten con orientaciones y modos de actuación que les ayuden a la toma de decisiones en las distintas fases del proceso, ya que no es posible definir a priori adaptaciones al currículo frente a situaciones, contextos y estudiantes en particular.

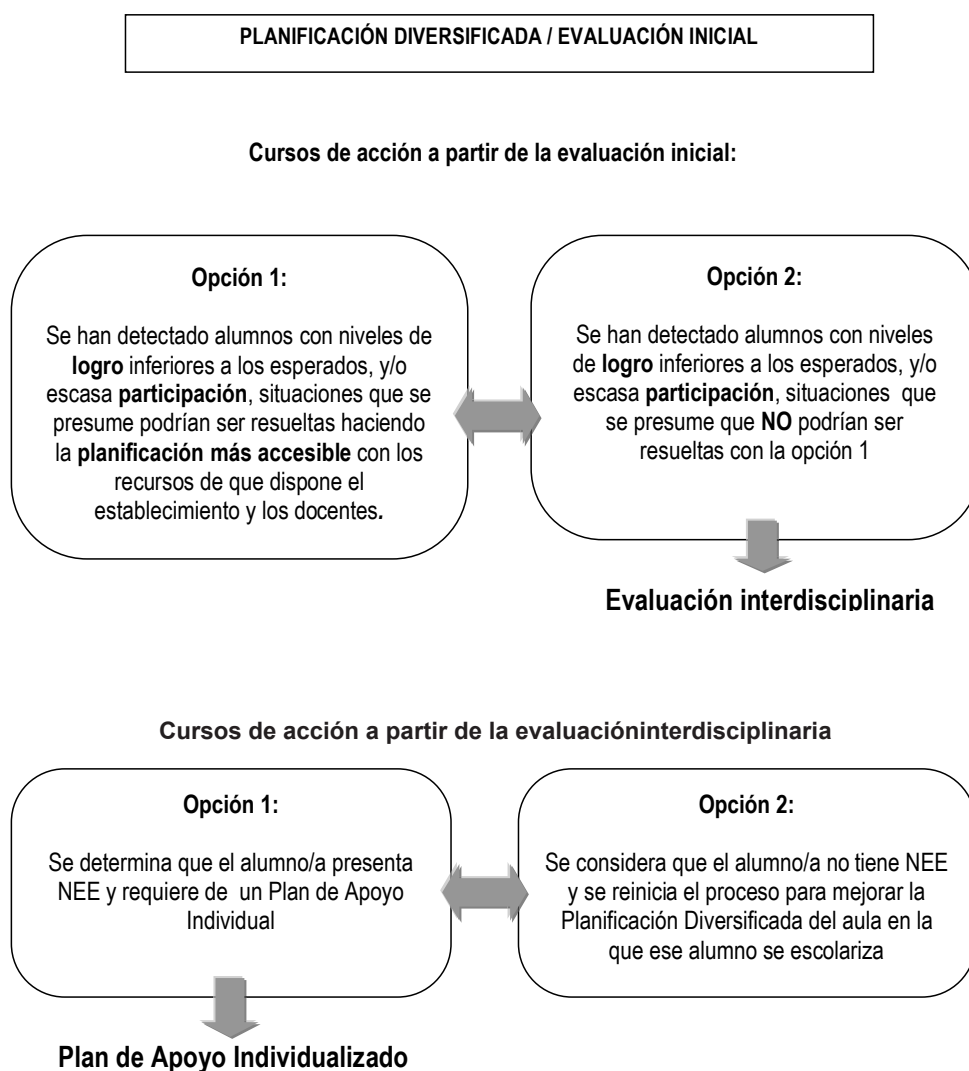
Un tercer aspecto fundamental, es que el sistema cuente con un conjunto de indicadores de la calidad que permitan valorar las medidas de adaptación curricular adoptadas por los establecimientos, es decir, que permitan evaluar el proceso y los resultados de las adaptaciones curriculares, así como los criterios adoptados para la promoción y certificación de los estudios.

Los principios básicos que deben orientar las decisiones de adaptación curricular, y que deben estar recogidos en la normativa, se pueden resumir en:

- a) El proceso de adaptación del currículo y sus procedimientos deben estar establecidos a nivel de la gestión institucional y reflejarse en el proyecto educativo del establecimiento.
- b) Las adaptaciones curriculares deben estar fundamentadas en los resultados de una evaluación amplia y rigurosa de los alumnos en interacción con el contexto educativo y sociofamiliar en los que éstos se desarrollan.
- c) Deben adoptarse ponderando su relevancia y pertinencia para el actual y futuro desempeño personal y social del alumno/a.
- d) Deben utilizar como referente la programación común del aula de modo de asegurar la máxima participación de los estudiantes en su grupo/curso de pertenencia.

- e) Deben definirse a través de un proceso de toma de decisiones interdisciplinario y colaborativo entre los distintos agentes implicados en la educación del estudiante.
- f) Deben estar sujetas a mecanismos de seguimiento, regulación y control. Estas decisiones son monitoreadas de manera sistemática y se evalúan en función de los aprendizajes que demuestren haber alcanzado los estudiantes.

Sobre la base de estos principios, el estudio propone un conjunto de criterios y orientaciones para cada etapa de toma de decisiones, considerando aspectos claves, tales como: procedimientos, posibles cursos de acción, formas de actuación en cada fase; responsables, criterios de seguimiento y evaluación del proceso, como se representa en el siguiente esquema.



- *Evaluación inicial como punto de partida para las decisiones de adaptación curricular.*

La concepción interactiva del proceso educativo, desde la cual la acción docente se entiende como el conjunto de “ayudas pedagógicas” (de distinto tipo, grado o intensidad), que los profesores proporcionan a sus alumnos para que construyan sus conocimientos y desarrollen las competencias esperadas, pone de relieve la necesidad de que el proceso de adaptación curricular se mueva continuamente en torno al análisis y valoración de las condiciones personales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y de las condiciones del contexto y la práctica curricular que los profesores despliegan para atenderlos.

Desde esta mirada, a la hora de decidir llevar a cabo adaptaciones o diversificaciones del currículo, es de suma importancia revisar los aspectos de la enseñanza que pueden estar afectando el progreso del estudiante, antes de determinar dificultades específicas de aprendizaje o proponer ayudas o medidas extraordinarias sustentadas en los resultados de una evaluación centrada solamente en el alumno, que no considera los factores del contexto donde éste se desarrolla y aprende.

Aún cuando resulta un tanto arbitrario establecer una secuencia y un periodo estándar a este respecto, es evidente que un punto de partida habitual de todo proceso de ajuste o adaptación del currículo a la diversidad, es la evaluación que realizan los profesores al comienzo del año escolar. Este momento evaluativo, cuya finalidad es obtener una apreciación del nivel de logro de los alumnos/as en los aprendizajes esperados de los diferentes subsectores del programa de estudio, permite al docente una primera aproximación a la situación actual del grupo en su globalidad y de cada estudiante en particular, así como detectar la presencia de potenciales barreras al aprendizaje.

La información aportada constituye la base sobre la cual planificar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando las diversas características y necesidades individuales de los estudiantes y determinar las ayudas pedagógicas para que todos progresen adecuadamente en su aprendizaje. Así como las condiciones de enseñanza que favorecen su proceso educativo.

Los establecimientos deben definir y establecer procedimientos, instrumentos e instancias a través de las cuales se realiza esta acción evaluativa en forma adecuada a cada nivel educativo. Un criterio esencial es que la evaluación debe ser amplia e integral, de modo que recoja información desde distintas dimensiones del aprendizaje, de sus procesos y resultados, así como de los factores del contexto escolar y familiar que inciden en el aprendizaje.

Un instrumento de utilidad pueden ser los Mapas de Progreso del Aprendizaje elaborados por el Ministerio de Educación como complemento al marco curricular y los programas de estudio para apoyar la evaluación de los aprendizajes. En la medida que ellos describen el crecimiento de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar se constituyen en referentes para determinar los niveles de logro con relación a las expectativas de aprendizaje (estándares de contenidos) definidas para cada nivel escolar (NB1, NB2...). De esta forma, permiten describir si el alumno ha alcanzado o no determinado nivel de aprendizaje y cuán lejos está de alcanzarlo para guiarlo en

su desarrollo y, a la vez, contar con información sobre la diversidad de niveles de logro existentes al interior grupo/curso para planificar e implementar la enseñanza. Esta evaluación inicial ha de incluir los siguientes aspectos:

En relación al alumno:

- a) **Aprendizajes prescritos en el currículum:** niveles de logro y aprendizajes previos de los estudiantes en cada sector y subsector de aprendizaje. Esta información permite determinar el punto de partida o línea base y las ayudas que puedan necesitar los alumnos/as para enfrentar con éxito los nuevos aprendizajes. Los indicadores de logro de los mapas de progreso pueden servir de base para este aspecto de la evaluación.
- b) **Potencialidades de los/as estudiantes:** fortalezas (habilidades y destrezas) que pueden ser consideradas como puntos de apoyo al aprendizaje, sin perder de vista que la enseñanza deberá dirigirse también a aquellas habilidades menos desarrolladas.
- c) **Experiencias significativas e intereses de los/as estudiantes:** Áreas, contenidos y tipo de actividades en que los/as estudiantes muestran mayor interés, se sienten más cómodos y motivados.
- d) **Estilos de Aprendizaje:** método o tipo de estrategias que tienden a utilizar los alumnos/as. Estos estilos son el resultado de condiciones personales del alumno (edad, capacidades, intereses, motivaciones, entre otras), así como del entorno y de las oportunidades que el alumno haya tenido para desarrollar funciones y habilidades cognitivas necesarias para resolver problemas de manera eficaz. Algunas de las dimensiones relativas a estilos de aprendizaje que resultan útiles de considerar en el proceso de caracterización de los estudiantes son las siguientes:
 - **Respuesta y preferencias ante diferentes agrupamientos** para realizar las tareas escolares: gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual; grupos más o menos heterogéneos, según intereses, capacidades, etc.
 - **Nivel de atención:** en qué momentos del día está más atento, de qué manera podemos captar mejor su atención, cuánto tiempo puede centrarse en una misma actividad, entre otros.
 - **Estrategias empleadas para la resolución de tareas:** reflexivo/impulsivo, recursos que utiliza, tipo de errores más frecuentes, etc.
 - **Ritmos de aprendizaje:** períodos de tiempo que requiere para el desarrollo de las actividades y el logro de determinados aprendizajes.
 - **Refuerzos que les resultan más positivos:** a qué tipo de refuerzo responde, si valora su propio esfuerzo, si se siente satisfecho ante sus trabajos.

En relación al contexto escolar y socio familiar:

- a) **Aspectos curriculares:** Análisis de los aprendizajes esperados, contenidos y actividades de enseñanza propuestos para el nivel educativo en relación a las características del grupo curso.
- b) **Interacción del aula:** Valoración de la calidad de las relaciones entre los profesores y sus alumnos y entre ellos. Supone prestar atención al tipo y grado de participación que se

promueve en el aula, así como a las ayudas diferenciadas que el profesor les proporciona a sus estudiantes para apoyar sus procesos de aprendizaje. Supone, además, valorar la relación que se favorece entre los pares, entre otros aspectos, si existe un clima de apoyo y trabajo colaborativo. Las relaciones en el aula son críticas para el desarrollo emocional y la construcción del autoconcepto y la identidad personal de los estudiantes.

- c) **Aspectos socio-familiares:** Consideración de los antecedentes socioeconómicos y culturales del contexto familiar del estudiante, con especial atención en los apoyos, expectativas y vínculos de la familia con el alumno.

Quiénes participan de la evaluación inicial:

Los docentes de aula son quienes tienen la responsabilidad de poner en marcha esta evaluación inicial en colaboración con otros profesores o profesionales de apoyo, en la medida que el establecimiento cuente con estos recursos. El equipo directivo debe definir los procedimientos, instrumentos y formas de comunicar los resultados que se utilizarán en cada nivel educativo.

Resultados de la evaluación inicial:

El conocimiento obtenido sobre los diversos niveles de logro existentes al interior del grupo/curso; las formas de interacción entre profesores y estudiantes y entre estos últimos; las diferencias individuales en cuanto a intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje; así como la reflexión sobre el currículo y valoración de las prácticas pedagógicas, permitirá al profesorado planificar procesos de enseñanza aprendizaje adecuados a la diversidad de estudiantes (como las que se describen en el Capítulo 3).

– Cursos de acción a partir de la Evaluación Inicial

El análisis de la información recogida en la evaluación inicial dará lugar a la activación de diferentes cursos de acción y procedimientos. Estos no son excluyentes ni implican necesariamente una secuencia prefijada en la toma de decisiones.

- a) ***Se han detectado barreras al aprendizaje que, se presume, son susceptibles de ser resueltas haciendo uso de los recursos de que dispone el establecimiento y los docentes.***

Algunas barreras al aprendizaje y la participación que experimentan determinados alumnos/as pueden minimizarse o eliminarse en la medida que los procesos de enseñanza y aprendizaje consideren sus particulares características y necesidades educativas.

Ante la detección, se deberán movilizar todos los dispositivos y recursos con que cuenta el establecimiento para apoyar aprendizaje de estos estudiantes, entre ellos sus propios compañeros, los equipos de apoyo a la integración, profesores de grupo diferencial, asistentes de aula, profesionales del Programa Habilidades para la Vida, asesores externos vinculados a los Planes de Mejoramiento en el marco de la Ley SEP, etc.

Estas ayudas pueden tomar forma a través de estrategias tales como: tutoría entre pares, colaboración y apoyo de la familia, modalidades variadas de apoyo o refuerzo pedagógico en forma individual o en pequeños grupos, dentro y/o fuera del aula, así como mediante el uso de materiales adaptados y medios de acceso a la información y a la comunicación, entre otros.

Desde esta perspectiva, los apoyos deben orientarse principalmente a personalizar las experiencias de aprendizaje, con un adecuado y equilibrado nivel de desafío según las potencialidades de los estudiantes y proporcionar todas las alternativas disponibles de presentación, ejecución y participación en las experiencias de aprendizaje y actividades evaluativas.

Seguimiento y evaluación:

El proceso de seguimiento se sustenta en la evaluación continua que desarrolla el profesor a fin de llevar un registro de los progresos del grupo curso. De forma complementaria se implementará un proceso de seguimiento específico para estos/as alumnos/as a fin de llevar un control de sus progresos y evaluar periódicamente la efectividad de las decisiones de apoyo adoptadas. Los indicadores claves para valorar el proceso son:

- La planificación del aula refleja la diversidad de características y necesidades educativas que se manifiestan en el curso.
- Los progresos en el aprendizaje de los alumnos se evalúan en forma periódica y se lleva un seguimiento específico de aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo.
- La planificación del aula se revisa sistemáticamente y se ajusta en función del progreso de los estudiantes.

Si al cabo de un plazo prudencial establecido entre los docentes implicados en el proceso educativo del alumno, y habiendo el establecimiento implementado medidas de ajuste curricular y de apoyo, no se evidencian cambios positivos o progresos por parte del estudiante, se activarán mecanismos para la aplicación de una evaluación específica, de carácter interdisciplinaria.

- b) Se han detectado barreras o dificultades de aprendizaje que se considera no son susceptibles de resolver a través de las estrategias y recursos de que dispone el profesor para atender las diferencias individuales de sus alumnos, por lo que requieren ser evaluadas con procedimientos específicos o especializados.***

El juicio del docente es el punto de partida, en tanto es quien detecta que el alumno/a no está progresando satisfactoriamente con referencia a los aprendizajes esperados y que las condiciones del contexto escolar no son óptimas para satisfacer las necesidades educativas especiales que ciertos estudiantes pueden presentar.

Algunos indicadores de alerta pueden ser los que se indican a continuación:

- Niveles de logro inferior a los aprendizajes esperados o estándares descritos en los mapas de progreso: de un nivel o más, y en uno o más subsectores.
- Dificultades emocionales, socio-afectivas y/o conductuales continuas.
- Discapacidad sensorial, física, intelectual o discapacidades múltiples.

Otros indicadores dicen relación con factores del contexto escolar y sociofamiliar que se presume están dificultando o interfiriendo el aprendizaje, tales como:

- Programas de estudio y sistemas de evaluación rígidos, estrategias y metodologías de enseñanza inadecuadas, problemas de convivencia escolar.
- Violencia intrafamiliar, bajas expectativas de logro, falta de apoyo o abandono.

El resultado de esta constatación pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una evaluación con procedimientos más específicos y de carácter interdisciplinaria, a fin de determinar con mayor precisión las necesidades educativas individuales que presentan estos estudiantes y los recursos de apoyo adicionales que, en su caso, requieren para progresar en el currículum nacional con las adaptaciones pertinentes.

- *Evaluación Interdisciplinaria*

Esta evaluación de carácter especializado es complementaria a la evaluación educativa que realiza el profesor de aula y tiene como punto de partida toda la información previa recabada por los docentes. La evaluación interdisciplinaria se realiza con fines de identificar las necesidades educativas especiales que presenta un estudiante y orientar las decisiones curriculares y sistemas de apoyo que se deberán implementar para asegurar el acceso y participación.¹ En este sentido la evaluación interdisciplinaria se realiza para:

- Tomar decisiones educativas respecto de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y participación que no pueden ser resueltas por los medios habituales con que cuenta el establecimiento.
- Fundamentar las decisiones de adaptación curricular que afectan preferentemente el qué enseñar.
- Determinar la incorporación de un alumno o alumna a un programa de diversificación curricular.
- Determinar los recursos y apoyos extraordinarios que determinados alumnos pudieran necesitar.

1 Para mayor detalle en relación a la Evaluación, ver Estudio “Criterios, procedimientos, instrumentos y orientaciones para determinar y evaluar las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes en el sistema escolar”. U. Central 2007.

La evaluación interdisciplinaria debe llevarse a cabo teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) Se debe realizar en el contexto educativo e integrar información de distintos profesionales, incluidos el/los profesor/es de aula del estudiante, así como proveniente de la familia y del propio estudiante.
- b) Debe recoger información relevante acerca de la situación del alumno y de los factores personales y del contexto que favorecen y dificultan su desarrollo y aprendizaje

Quién/es participa/n

En esta evaluación, además de los docentes intervienen otros profesionales calificados, que bajo un enfoque interdisciplinario y contextual, realizan una evaluación individualizada en mayor profundidad. Ello permite emitir un juicio técnico con respecto a la conveniencia de adaptaciones curriculares o, en su caso, la propuesta de incorporación a un programa de diversificación curricular. Asimismo permite fundamentar la entrega de recursos adicionales o especializados acorde a los requerimientos de apoyo del estudiante.

La composición del equipo de evaluación dependerá de los antecedentes del alumno/a. Esta podrá realizarse haciendo uso de los recursos y servicios especializados a los cuales tiene acceso el establecimiento. En el caso de las escuelas con proyecto de integración, puede concretarse a través de servicios especializados externos al establecimiento o, a través de una combinación de recursos internos y externos. En cualquier caso, el o los docentes del estudiante, los padres y la participación activa del propio estudiante constituyen piezas clave para el adecuado proceso de evaluación, por lo cual se deberán comprometer y facilitar su participación.

Resultados de la Evaluación Interdisciplinaria

Los resultados de la Evaluación Interdisciplinaria se comunicarán a través de un Informe de cuyas conclusiones y recomendaciones se derivará:

- La implementación de un Plan de Apoyo Individual.
- Resolución de Necesidades Educativas Especiales: Esta resolución es un instrumento normativo cuya función es garantizar y regular la provisión de recursos adicionales o extraordinarios según los requerimientos del estudiante y su contexto. A su vez, permitirá establecer medidas de flexibilización de los criterios normativos de promoción y certificación de estudios.
- ***Cursos de acción a partir de la Evaluación Interdisciplinaria***

El resultado de la evaluación interdisciplinaria aportará los fundamentos que darán lugar a la activación de los siguientes cursos de acción:

- a) *Se considera que el alumno/a no tiene NEE y se reinicia el proceso para mejorar la Planificación Diversificada del aula en la que ese alumno se escolariza.*
- b) *Se han constatado Necesidades Educativas Especiales que, a juicio del equipo interdisciplinario, requieren un Plan de Apoyo Individualizado (PAI).*

Cuando los resultados de la evaluación interdisciplinaria han identificado necesidades educativas de carácter especial, que no pueden ser resueltas únicamente a través de una planificación de aula diversificada, y que ameritan adaptaciones curriculares, el equipo profesional en conjunto con la familia podrá determinar la necesidad de elaborar un *Plan de Apoyo Individualizado* (PAI) para el/a alumno/a.

Un *Plan de Apoyo Individualizado* corresponde a un conjunto organizado de decisiones de adaptación curricular, que involucra elementos relativos al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, junto con los recursos y apoyos adicionales que se dispondrán para garantizar la participación y aprendizaje del estudiante, o en su caso, la incorporación a un Programa de Diversificación curricular. En este sentido el PAI es un instrumento pedagógico normativo que cumple el propósito de guiar el proceso educativo del estudiante. Bajo ningún punto de vista debe ser concebido como un plan paralelo a la planificación de aula, por el contrario, su diseño, implementación y evaluación tendrá en todo momento como referente el programa de estudio del curso al que pertenece el estudiante.

En atención a los principios señalados al inicio de este capítulo, las decisiones de adaptación curricular que se adopten y se consignan en el PAI deben incluir información sobre:

- Los sub sectores en los que se incorporarán adaptaciones
- Las metas u objetivos prioritarios de aprendizaje que el estudiante deberá alcanzar en dichos sub sectores
- Los plazos para alcanzarlos
- Los indicadores de logro que darán cuenta del progreso
- Las estrategias, modalidades y recursos de apoyo a implementar para la consecución de las metas u objetivos de aprendizaje.

Asimismo, deberá especificar la duración del PAI, los responsables de su implementación y los procedimientos para su monitoreo. La evaluación sistemática del PAI es de primera importancia para ajustar las acciones de apoyo en función de nuevos requerimientos que pudieran surgir en el proceso.

Quienes participan

El PAI es elaborado, conocido y utilizado por los distintos actores involucrados en el proceso educativo del estudiante. Es de primera importancia la participación de los profesores (jefe y de asignaturas), de los profesionales de apoyo, de la familia y del propio alumno/a.

Seguimiento y evaluación:

La evaluación continua que realiza el profesor de aula, en colaboración con los profesionales de apoyo que intervienen en el proceso educativo del estudiante, aportará información relevante para la revisión y valoración del PAI luego de un año de su implementación. Dicha evaluación deberá contemplar los siguientes aspectos:

- El progreso alcanzado por el estudiante.
- Lo que el establecimiento ha hecho hasta la fecha.
- La opinión de los padres y del propio estudiante acerca de los progresos.
- La identificación de otras variables que hayan influido en el progreso del alumno.
- Futuras acciones que podrían implicar modificaciones en los objetivos de aprendizaje y estrategias para alcanzarlos
- Necesidad de información suplementaria y/o consejo especializado sobre el alumno y sus necesidades

El resultado de este seguimiento podrá determinar que:

- ✓ El alumno progresa satisfactoriamente con respecto a las metas de aprendizaje establecidas en el Plan de Apoyo Individual,

o bien que;

- ✓ Permanecen las dificultades o no se aprecia suficiente progreso con respecto a las adaptaciones curriculares implementadas o la participación en el Programa de Diversificación Curricular y habiéndole otorgado los apoyos establecidos.

Cuando los resultados de la evaluación interdisciplinaria ha constatado que el estudiante se encuentra en una evidente situación de riesgo de fracaso o exclusión cursando el itinerario regular que establece el currículum, el equipo profesional en conjunto con la familia podrá determinar la incorporación a un Programa de Diversificación Curricular.

- ***Criterios y procedimientos para incorporar a los alumnos a un Programa de Diversificación Curricular***

Para determinar la incorporación de un alumno a un programa de diversificación curricular el equipo interdisciplinario en su informe debe incorporar las conclusiones que aconsejan esta alternativa, incluyendo:

- ✓ Niveles logro alcanzado por el alumno en los distintos sub sectores del programa de estudio.
- ✓ Razones que avalan que esta medida es más adecuada que la implementación de

adaptaciones curriculares en uno o más sectores del aprendizaje, dentro de las cuales pudieran considerarse:

- Desfase curricular significativo que pone en riesgo el avance en el itinerario escolar: distancia de al menos dos niveles de logro con referencia a los Mapas de Progreso del Aprendizaje en más de un subsector.
 - Alumnos/as que requieren apoyos intensivos, permanentes y extendidos desde el primer ciclo de escolaridad, como puede ser el caso de discapacidades severas o múltiples.
 - Necesidad de implementar un proceso de preparación para la vida adulta, mediante el desarrollo de competencias sociolaborales y vocacionales para integrarse en el ámbito laboral y comunitario.
- ✓ Orientaciones y sugerencias didácticas, metodológicas y organizativas relevantes para el diseño, aplicación y evaluación del programa.

Quiénes participan

El Programa de Diversificación Curricular es elaborado por cada establecimiento, bajo la coordinación de la Unidad Técnico Pedagógica, con participación del equipo de docentes y profesionales de apoyo. El Programa debe ser presentado a los organismos técnicos del Ministerio de Educación para su aprobación.

Su puesta en práctica es responsabilidad de los docentes de educación básica o media, según el nivel que corresponda, en estrecha coordinación y colaboración permanente con los profesionales de apoyo acorde a las necesidades y características de los estudiantes.

Seguimiento y evaluación

El diseño e implementación del Programa de Diversificación Curricular debe ser evaluado por la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento, en conjunto con el equipo de docentes y profesionales de apoyo. Su implementación debe estar sujeta a supervisión periódica y re-evaluados al menos cada dos años acorde al tiempo mínimo establecido para su duración.

Los indicadores mínimos que se deben considerar para valorar el Programa son:

a) Con relación al diseño del Programa:

- La idoneidad de los criterios fijados para la selección y acceso de los alumnos al programa.
- La adecuación de la programación de las áreas curriculares específicas del PDC, (objetivos, contenidos, metodologías, indicadores de evaluación).
- Definición de cursos y talleres optativos.
- Perfil de los profesionales encargados del desarrollo del PDC.

b) Con relación al funcionamiento del Programa y sus resultados:

- **Clima socio afectivo:** calidad de las relaciones interpersonales al interior del grupo, niveles de participación y colaboración en las actividades, manejo de las normas y conflictos de convivencia.
- **Proceso de enseñanza y aprendizaje:** principios y estrategias metodológicas aplicadas, personalización experiencias de aprendizaje, recursos materiales y de apoyo, instrumentos y procedimientos de evaluación empleados.
- **Desempeño de los alumnos:** resultados de aprendizaje obtenidos en las Áreas curriculares y cursos optativos específicos del Programa; análisis de las áreas con mayor/menor rendimiento; tasas de aprobación y egreso.
- **Satisfacción:** grado de satisfacción de los estudiantes, las familias y los profesionales partícipes del Programa.
- **Acción tutorial:** organización, funcionamiento y efectividad del sistema de apoyo tutorial tanto a nivel individual como al colectivo de estudiantes que forman parte del Programa de Diversificación.
- **Agrupamientos:** tamaño y variedad de los agrupamientos.
- **Articulación entre la oferta curricular general y específica:** grado de coordinación y articulación entre los subsectores del Programa de Estudios regular y las áreas específicas del Programa de Diversificación en que participan los estudiantes. Adecuación y compatibilidad de los horarios de clases.

El resultado de este seguimiento podrá determinar que los alumnos progresan satisfactoriamente con respecto a los aprendizajes esperados según el Programa de Diversificación, o bien que permanecen las dificultades o no se aprecia suficiente progreso. En este último caso, se deberá realizar re-evaluación interdisciplinaria la que podrá derivar en mejoras al PDC o en el análisis de soluciones alternativas.

Finalmente, cabe señalar la importancia de vincular de forma constante los procesos de evaluación asociados a la toma de decisiones de adaptación o diversificación curricular, con los planes de mejoramiento educativo que los establecimientos escolares deben impulsar regularmente para lograr procesos y resultados de aprendizaje de mayor calidad. Es decir, que la información derivada de dichos procesos evaluativos sirva de retroalimentación para las decisiones de mejora.

Promoción y Certificación de Estudios

Desde la perspectiva de los principios que guían la toma de decisiones de adaptación curricular, la promoción de un nivel a otro se determinará en función de los logros obtenidos con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en el Plan de Apoyo Individual (PAI) o en el Programa de Diversificación Curricular (PDC), según corresponda.

En este sentido, la normativa de evaluación deberá contemplar disposiciones específicas de promoción y certificación para los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales

y que requieren de adaptaciones curriculares durante su proceso educativo, tal como lo señala la LGE en su artículo 39. Ya sea para que, en caso necesario, se les proporcione más tiempo del estipulado para alcanzar los objetivos de aprendizaje o indicadores de logro definidos en cada nivel escolar, o porque en determinados sectores o subsectores se han realizado modificaciones a los objetivos y contenidos de aprendizaje, según expresa el PAI o el PDC. Esto significa, por ejemplo, que si un alumno/a se encuentra en NB2, no debería bajo ninguna circunstancia cuestionarse su promoción de 3° a 4° año. No obstante al completar este nivel, se debiera evaluar de manera detallada e individualizada el grado de progreso alcanzado por el o la alumna en función de sus objetivos personalizados y teniendo como referencia los niveles de logro del Mapa de Progreso respectivo. Este análisis es de primera importancia para tomar decisiones de posteriores apoyos y de promoción al nivel siguiente.

En el certificado de estudios, así como en el Acta Escolar, deberán quedar consignados los aprendizajes alcanzados al término de cada año escolar.

Respecto de la obtención de la licencia de estudios al finalizar la educación básica y media, se parte de la premisa de que, en tanto estamos hablando de enseñanza obligatoria, todos los estudiantes deben recibir certificación si han completado los años de estudio establecidos en cada etapa educativa, con independencia de los resultados de aprendizaje alcanzados.

En particular, en el caso de aquellos estudiantes que no cumplan con los objetivos de aprendizaje prescritos en el marco curricular al término del nivel enseñanza básica y/o media, la certificación deberá especificar los años de estudio cursados y los aprendizajes adquiridos al egreso. Es recomendable que éstos sean expresados en términos de *competencias*, (desempeños que integran conocimientos, actitudes y habilidades), de manera que aporte descripciones más precisas de los logros que orienten la toma de decisiones para la continuidad de estudios o la inserción al mundo laboral.

Finalmente, tomando en cuenta los criterios de pertinencia curricular y sentido de pertenencia, es importante que la normativa establezca el tiempo máximo en que un alumno con NEE puede permanecer en la educación escolar.

Consideraciones Finales

Como se ha señalado, el desafío de atender a la diversidad y ofrecer una educación de calidad con equidad a todas y todos los estudiantes, trasciende la preocupación por aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades educativas que presentan los alumnos, requiere un conjunto de condiciones hacia las que se debe avanzar para lograr que el conjunto del sistema asuma la responsabilidad de la educación de toda la población escolar, y mejore su capacidad de respuesta a la diversidad. Algunos factores clave son:

- a) Reorganización de la educación especial para convertirse en un conjunto de servicios y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos.

- b) Fortalecimiento y renovación de la Formación Docente Inicial y Continua para la atención a la diversidad dados los nuevos desafíos que deben asumir tanto los docentes de las escuelas comunes, como los educadores especiales.
- c) Disponibilidad y organización del apoyo al aprendizaje para atender a la diversidad orientados a los docentes, a los alumnos y a los padres de la escuela; movilizandolos recursos y servicios de la comunidad a través del trabajo en redes, bajo una adecuada planificación y articulación.
- d) Fortalecer el desarrollo de escuelas inclusivas, de calidad para todos, a través de impulsar políticas e iniciativas que promuevan transformaciones tendientes a la inclusión y de atención a la diversidad como procesos continuo de mejoramiento de las escuelas de modo de asegurar su continuidad y coherencia con el Proyecto Educativo institucional.

Avanzar hacia esta meta supone identificar y reducir las barreras al acceso, participación y aprendizaje, y trabajar persistentemente para generar una cultura, políticas y prácticas inclusivas en el conjunto del sistema educativo. La existencia de un currículo flexible es de gran relevancia, pero debe entenderse como un elemento entre otras muchas medidas que han de impulsarse para asegurar que todos los estudiantes aprovechen las oportunidades educativas y se desarrollen al máximo posible. Políticas y normativas transversales que promuevan y resguarden los principios de inclusión y atención a la diversidad e impacten a todo el sistema para permitir una mayor articulación de las acciones y una mejor distribución y aprovechamiento de los recursos.

Referencias

- Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. 48 .
- Blanco, R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3. Consultado el 8/04/09 <http://www.rinace.net/reice/>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST.
- Coll, C. y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile*, 11 al 13 de mayo de 2006
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gine, C. (2002). La evaluación psicopedagógica. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Madrid: Alianza.

- Gómez, J, Gómez, P. (2000) *Los Programas de Diversificación Curricular: Desde la fundamentación normativa a la aplicación en el aula*. Editorial EOS, Madrid
- HINENI – MINEDUC (2006) *Propuesta de Criterios y Orientaciones para realizar Adaptaciones Curriculares en el Nivel de Educación Básica*. Informe Estudio temático N°255/2005.
- Marchesi, A. (2000). La práctica de las escuelas Inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios /Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III*. Madrid: Alianza.
- MINEDUC (2004) *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago de Chile: MINEDUC
- MINEDUC (2005) *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MERCOSUR, OEA, UNESCO (2000). Construyendo escuelas para la diversidad. En: *Educación en la Diversidad: Material de Formación Docente*. Brasil.
- Murillo, F.J. (2005) *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados*. Santiago de Chile: UNESCO
- Onrubia, J. y otros (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Graó, Barcelona.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29
- Ruiz, R. (2007) Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículum en el aula inclusiva. En: Bonals, J. y Sánchez, M. (coord.) *Manual de Asesoramiento Pedagógico*. Graó, Barcelona.
- UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos, Un Asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Buenos Aires.
- UNESCO/OIE (2008). *Inclusión Educativa: El camino del Futuro, un desafío para compartir*. Documento de discusión de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación.

Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales¹

Study of the deaf people in Chile: Historical evolution and linguistic, educational and social perspective

Valeria Herrera Fernández
U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Resumen

La evolución de la educación de los sordos en Chile, ha transitado por distintas etapas y cada una de ellas ha impactado en la calidad de vida de las personas sordas. Este estudio pretende hacer una revisión de estos procesos y relevar la reflexión acerca de la situación actual de la población sorda en Chile desde los ámbitos educativo, lingüístico y social. Las conclusiones del estudio señalan los desafíos pendientes en materia de integración de las personas sordas y expone los grandes avances en calidad de vida y derechos civiles que se han producido en los últimos 15 años.

Palabras claves: Educación de sordos, perspectivas, integración y derechos civiles.

Abstract

The evolution of the education of deaf people in Chile, has gone through various stages and each has impacted the quality of life of deaf people. This study aims to review these processes and relieve the reflection on the current situation of the deaf population in Chile from the educational, linguistic and social. The findings of the study identifies the challenges in integrating the deaf and exposes the great advances in quality of life and civil rights that have occurred over the past 15 years.

Key words: Education of deaf, perspectives, integration and civil rights.

1 Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto FONDECYT N° 11075018 “Procesos de lectura y escritura en estudiantes sordos de primer ciclo básico. Propuesta de un programa de intervención educativa en lecto-escritura”.

Evolución Histórica y Oferta Educativa Actual

La historia de la educación especial en el país se inicia con la creación, en Santiago de Chile, de la primera escuela de Sordos, fundada el 27 de octubre de 1852 durante el gobierno de Manuel Montt (Caiceo, 1988a). Fue la primera escuela de Sordos de América Latina y tuvo como director al profesor italiano Eliseo Schieroni, quién había sido profesor de Sordos en Milán. Los alumnos estudiaban lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, religión y encuadernación. Esta escuela subsiste hasta nuestros días con el nombre de “*Escuela Anne Sullivan*”.

En el año 1854 se estableció en Santiago una segunda escuela de Sordos, destinada a la educación de mujeres. Las alumnas estudiaban lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, religión, costura y bordados. En 1889 se crea el “*Instituto de Sordo-Mudos*” con el objetivo de educar a los Sordos del país y formar maestros para las escuelas especiales, estableciendo que “*se adoptará exclusivamente el método de la palabra articulada y de la lectura labial. Se prohíbe el sistema mímico y en lo posible se aplicará el ejercicio del órgano auditivo*” (Caiceo, 1988a pp. 48). Como se desprende de la referencia, el país asume íntegramente los acuerdos del Congreso de Milán de 1880, normando estrictamente la educación de la población sorda.

La Reforma Educativa de 1927 obliga por primera vez al Estado chileno a mantener “*escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales*” (Caiceo, 1988 pp.48). En 1929 con la promulgación del decreto N° 653, las escuelas especiales pasan a formar parte del Sistema Educativo Chileno. En 1932 se crea en Santiago una de las escuelas de Sordos más emblemáticas del siglo pasado, la “*Escuela de Sordos La Purísima*” dirigida por las monjas Franciscanas de la Inmaculada Concepción. La escuela introduce el modelo de educación oral desarrollado en España y lo aplica en Chile con estricto rigor. En este sentido, no son pocas las experiencias relatadas por ex-alumnos quienes señalan que las monjas golpeaban sus manos cada vez que intentaban comunicarse en lengua de signos, argumentando que esta forma de comunicación les asemejaba a los monos (Demartini y Letelier, 2006). Pese a ello, la escuela contó con gran prestigio entre la comunidad, impartiendo además formación laboral en diferentes oficios. En 1998, debido a graves problemas económicos, la escuela cierra definitivamente.

En 1958, el doctor Jorge Otte Gabler crea el “*Instituto de la Sordera*”, ofreciendo formación laboral a los jóvenes Sordos. Los talleres impartidos eran: carpintería, vestuario y cocina. A mediados de los 90, se ofreció digitación informática. En 1974, el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) crea el “*Centro de Educación, Experimentación e Investigación Dr. Jorge Otte Gabler*”, ofertando educación especial a niños Sordos desde el nivel maternal hasta 6° año básico. En 1998, se fusionaron ambas instituciones y la nueva administración decide cerrar los talleres laborales y ofrecer educación desde el nivel maternal hasta 8° año básico. Actualmente la “*Escuela Especial N° 1139, Dr. Jorge Otte Gabler*”, funciona como centro de prácticas para los profesores de Sordos formados por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y lidera la implementación de un modelo educativo bilingüe bicultural a nivel nacional. A partir de la década

del 60, se crean escuelas especiales de Sordos a lo largo de todo el país, teniendo como base los acuerdos del Congreso de Milán de 1880, es decir la enseñanza exclusiva del lenguaje oral.

En 1964, se crea la carrera de profesor especialista en educación especial en la Universidad de Chile. En 1965, el gobierno de Eduardo Frei Montalva promulga una Reforma Educacional que propone una serie de cambios. Se conforma una comisión asesora con la misión de formular medidas para solucionar los problemas de la educación especial. Se crea el Departamento de Educación Especial en el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC), dando mayor ordenamiento administrativo y legitimidad institucional a este subsistema educativo. En 1966, la Universidad de Chile imparte por primera vez estudios de especialización en trastornos de audición y lenguaje, destinados a formar profesores especialistas en la educación de Sordos.

En 1974, durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, el MINEDUC forma la “*Comisión N° 18*” presidida por el Dr. Luis Bravo Valdivieso, cuya tarea fue analizar los problemas de la educación especial en el país. El trabajo de la comisión se materializa en la elaboración de planes y programas de estudio, la creación de grupos diferenciales en las escuelas primarias regulares, la dotación de gabinetes técnicos en las escuelas especiales, la creación de organismos psicopedagógicos y la creación de escuelas especiales privadas (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

A comienzos de los 80 se inicia la incorporación sistemática en la enseñanza regular de los primeros estudiantes Sordos. Para facilitar su acceso se implementa la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura (generalmente el idioma inglés) del plan de estudios. En 1981, mediante el Decreto Supremo Exento N° 15/81, se aprueban los primeros *Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial en Trastornos Auditivos*, con un marcado enfoque clínico y énfasis en la rehabilitación y el tratamiento. En 1990, se crean nuevos planes y programas de estudio que mantienen el enfoque centrado en el déficit y la descontextualización del currículo común. Estos programas permanecen vigentes hasta el día de hoy.

Con el regreso a la democracia en 1990, el Estado asume mayor responsabilidad con la población con discapacidad, promulgando una serie de leyes y decretos. En 1994 se promulga la Ley N° 19.284, sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad. Esta ley crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (en adelante, FONADIS) como una entidad autónoma del Estado, relacionada con el Ejecutivo a través del Ministerio de Planificación Nacional. Su misión institucional es contribuir a la integración social y a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición. No obstante, los avances en legislación no se expresan en la práctica ya que la Reforma Curricular iniciada en 1996, que implementó nuevos marcos curriculares en la educación infantil, primaria y secundaria, no toma en cuenta a la educación especial.

Entre 1998 y 2003 se impulsa el desarrollo de políticas de integración escolar, a partir de la capacitación de docentes, el incremento en las subvenciones, los proyectos de integración escolar, etc. Un hecho decisivo en la historia de los Sordos en Chile es la creación en el año 2002 de la Confederación Nacional de Sordos de Chile (CONASOCH), que luego de 50 años de divisiones y largos períodos de esfuerzos, unifica a la Comunidad Sorda del país en una sola institución representativa de carácter nacional.

En 2005, el MINEDUC presenta la *Nueva Política Nacional de Educación Especial*, cuyas líneas estratégicas para el periodo 2006-2010 son: ampliar el acceso a la educación, mejorar el currículo y la gestión escolar, mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad, fortalecer las escuelas especiales, promover la participación familiar, mejorar la formación de los docentes y profesionales de la educación especial y regular, aumentar el financiamiento, reforzar los equipos técnicos del MINEDUC y extender la comunicación y difusión de la problemática de la discapacidad.

Respecto de la cantidad de personas sordas en el país, hasta la fecha no existen datos estadísticos contundentes, puesto que los distintos estudios realizados difieren entre sí. La encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (MIDEPLAN, 2000) registró un 5,3% de población con discapacidad; el Censo de población nacional de 2002 registró un 2,2% de población con discapacidad y el Estudio Nacional de la Discapacidad (FONADIS, 2004) registró un 12,9% de la población, porcentaje que se aproxima más a las cifras reportadas en estudios internacionales. La explicación de esta discrepancia puede estar en la utilización de instrumentos de medición que no han sido diseñados para evaluar discapacidad.

Asumiendo esta consideración, según el último estudio del FONADIS (2004), existen en Chile 292.720 personas con discapacidad auditiva, cifra que representa el 1,8% de la población nacional, de ellos la mitad son personas mayores de 65 años (ver tabla 1). La población con discapacidad auditiva representa el 8,7% del total de personas con discapacidad en el país.

Tabla 1. Personas con discapacidad auditiva según grupos de edad.

	0-5 años	6-14 años	15-29 años	30-44 años	45-64 años	> 65 años	Total
Hombres	1.402	4.810	10.554	13.848	46.393	65.466	142.473
Mujeres	1.470	2.679	7.281	19.816	43.344	75.656	150.246
Total	2.872	7.489	17.835	33.664	89.737	141.122	292.719

Fuente: *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad* (FONADIS, 2004)

Según el mismo estudio, menos de la mitad de la población con discapacidad auditiva ha completado la educación primaria, alrededor de un 11% no tiene estudios aprobados y un número muy significativo fracasa en los distintos niveles educativos. Los datos proporcionados por la unidad de estadísticas del MINEDUC (2005a) indican que 1.210 estudiantes Sordos se encuentran matriculados en la educación especial y se estima que 1.200 se encuentran integrados en la educación regular en todo el país. Sin embargo, esta estimación es muy insuficiente ya que no da cuenta de los 7.489 niños Sordos entre 6 y 14 años (ver tabla 1) que debieran estar escolarizados ya sea en aulas especiales o regulares.

Respecto de la oferta educativa actual, la población Sorda dispone de tres opciones educativas. La primera y más extendida es la oferta de las escuelas especiales y centros de capacitación

laboral, actualmente existen 13 escuelas de Sordos en todo el país y 20 escuelas especiales que atienden, entre otros, a estudiantes Sordos. Estas escuelas utilizan planes y programas de estudios específicos para la discapacidad auditiva (Decreto 86/90). Según el informe de la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004), el 100% de las escuelas especiales han implementado Proyectos de Mejoramiento Educativo, el 53% cuenta con computadores y conexión a Internet y el 27% funcionan con régimen de Jornada Escolar Completa.

La segunda opción educativa la constituyen las escuelas regulares con Proyectos de Integración y/o grupos diferenciales que integran alumnos con discapacidad auditiva. Para aplicar esta modalidad, las escuelas regulares deben presentar al MINEDUC un Proyecto de Integración Escolar (PIE). Las condiciones para su aprobación están relacionadas con la contratación de profesionales de apoyo, la adquisición de recursos y materiales didácticos apropiados, el perfeccionamiento docente y la adecuación de la infraestructura cuando sea necesario. Esta opción también contempla la incorporación de grupos diferenciales en las escuelas regulares, sin embargo no existen datos estadísticos respecto de cuántos estudiantes Sordos se encuentran atendidos en esta modalidad. La tercera opción la conforman las escuelas y aulas hospitalarias, que entregan apoyo pedagógico a los estudiantes que se encuentran hospitalizados, sin embargo esta opción educativa es requerida en menor medida por la población sorda.

Perspectivas Lingüísticas y Modelos Comunicativos

Nuestro país no ha estado ajeno a la controversia mundial respecto del modelo de comunicación más efectivo, modelo oral versus modelo gestual, en la educación de los Sordos. Como hemos señalado, Chile asume íntegramente las conclusiones del Congreso de Milán de 1880 y decreta el *Modelo Oral* como única opción comunicativa para la comunidad sorda. El modelo oral instaurado se caracteriza por una concepción clínica de la sordera que sustituye los objetivos pedagógicos por objetivos terapéuticos, lo que genera que el estudiante Sordo sea tratado como paciente y el profesor actúe como terapeuta. Esta concepción de la sordera se expresa en políticas educativas centradas en la deficiencia y produce prácticas correctivas y reparadoras al interior de las aulas.

Esta mirada concibe a los estudiantes Sordos como personas desviadas de la norma, carentes de lenguaje y de inteligencia e igualmente sostiene la dependencia unívoca entre el lenguaje oral y el desarrollo cognitivo y asume que las lenguas de signos son sistemas lingüísticos incompletos cuyo uso impide el aprendizaje de la lengua oral. Esta tendencia se apoya en el conductismo pedagógico, orientado a la memorización de reglas gramaticales y el descifrado de palabras aisladas. Su objetivo principal es la integración social del Sordo a través de la enseñanza del habla como única vía de acceso al conocimiento y la cultura. Por casi cien años, éste fue el único modelo de comunicación aceptado en la educación de los Sordos.

El Congreso de Hamburgo de 1980, impacta fuertemente en las comunidades de Sordos del país, en los profesores de Sordos y en las instituciones formadoras de profesores de Sordos, generando duros cuestionamientos al modelo oral. El reconocimiento, en dicho evento, del derecho de las personas sordas a ser educadas en una lengua accesible, como son las lenguas de signos, sin

restricciones de aprender y utilizar la lengua oral de la comunidad en la que viven, se constituye en el punto de partida de los cambios que comienzan a gestarse.

A partir de los años 80, se conoce en el país la experiencia educativa desarrollada en la Universidad de Gallaudet (Estados Unidos), impactando en la comunidad sorda y en las universidades formadoras de profesores de Sordos, lo que genera procesos de experimentación pedagógica. Este proceso es liderado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a través del *Centro de Educación, Experimentación e Investigación Dr. Jorge Otte Gabler*, que se adscribe al modelo de la *Comunicación Total*. Este modelo surge de la voluntad de emplear todos los medios disponibles para que los estudiantes Sordos tengan la oportunidad de desarrollar estrategias comunicativas que les ayuden a adquirir competencias lingüísticas. Incluye estimulación auditiva, habla, lengua de signos, dactilología, gestos y lectura labial. A partir de este momento, la Lengua de Signos Chilena (en adelante, LSCh) ingresa en las aulas de Sordos del país, hecho con el que se inicia un proceso de experimentación metodológica en las aulas, los profesores aprenden LSCh y se comunican con sus estudiantes a través de ella.

Posteriormente, surge el modelo de *Comunicación simultánea o Bimodalismo*, también conocido con el nombre de habla signada, ya que en ella se usa tanto el habla como los signos. Este modelo se caracteriza por la traducción simultánea del habla con signos, usando al mismo tiempo palabras del habla y signos de la LSCh, siguiendo la estructura de la lengua oral. Este modelo entró rápidamente en crisis, debido a las incoherencias comunicativas producidas por la utilización simultánea de dos lenguas distintas.

La Conferencia Internacional de Bilingüismo celebrada en Estocolmo en 1992, da un nuevo giro al proceso transformador al respaldar un modelo de comunicación bilingüe para las personas sordas. En el año 1998, la *Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler*, inaugura en el país la educación de Sordos con un *Modelo Bilingüe Bicultural*, que postula el aprendizaje de la LSCh como primera lengua en la educación de los Sordos, a través de la cual el niño Sordo adquiere todas las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para simbolizar las experiencias y ampliar sus conocimientos previos. La enseñanza del lenguaje oral se aborda como segunda lengua, principalmente en su forma escrita. La adopción del modelo conlleva la adscripción a un enfoque sociolingüístico de la sordera con las consecuencias educativas que ello implica, que van desde la adscripción al currículo regular a la contratación de personal (profesores, psicólogos, auxiliares, secretarías, etc.) Sordos y oyentes competentes en LSCh.

Aunque existen experiencias de educación bilingüe bicultural en el país, permanece vigente la visión clínica de la sordera que conlleva prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo de habla. La gran mayoría de las escuelas de Sordos, privilegia el desarrollo de competencias en lenguaje oral, y como hemos señalado, aún es escasa la utilización de LSCh. Al respecto, el estudio de FONADIS (2004) advierte que el 97,5% de la población sorda no utiliza la LSCh como lengua primaria de comunicación y que el 84% no utilizar habitualmente audífonos. Si se asumen estos datos, la mayoría de las personas sordas no contaría con un medio efectivo para la comunicación, el aprendizaje o la integración social, ni oral ni gestual.

- *Lengua de Signos Chilena (LSCh)*

Los primeros antecedentes respecto de la evolución, sistematización y expansión de la LSCh se remontan a comienzos del siglo pasado, cuando un pequeño grupo de Sordos organizarse con fines deportivos y recreativos. En 1926, se funda la “*Asociación de Sordomudos de Chile*” liderada por Robert Kelly Gray (Demartini y Letelier, 2006). Al amparo de esta institución, la comunidad sorda cultiva la LSCh. Sin embargo y pese a que la comunidad de Sordos cuenta con una trayectoria institucional de más de 80 años, hasta el momento la LSCh no se reconoce como lengua oficial.

Como toda lengua gestual, la LSCh es una forma de comunicación manual que depende de la visión para percibir la información lingüística y del movimiento de las manos para su expresión. Al ser un lenguaje visual, utiliza dimensiones de espacio y movimiento para transmitir información sobre los diversos parámetros espaciales simultáneamente. El nivel fonológico de la LSCh corresponde a la expresión física del signo y a los elementos que la componen, en este caso sus unidades visuales (Adamo, Acuña, Cabrera y Cárdenas, 1997). En LSCh se distinguen cuatro elementos básicos o parámetros formativos; (a) configuración de las manos, (b) lugar de articulación, (c) movimiento y (d) orientación. Adamo (1993) señala que cada parámetro comprende a su vez un subconjunto de unidades cuya función en el sistema consiste en distinguir significados. Respecto de la configuración de las manos, indica que existen 49 subcategorías. Respecto del lugar de articulación, señala 5 subcategorías; (a) espacio neutro (frente al cuerpo del signante), (b) cabeza, (c) tronco, (d) brazos y (e) manos. Cada una de estas subcategorías constituye un punto o lugar de articulación, y a su vez una clase, formada por el conjunto de los lugares posibles de distinguir al interior de cada una de ellas. Respecto del movimiento, existen 5 subcategorías según el tipo de movimiento, cada tipo de movimiento presenta 3 sub-clasificaciones (dirección, modalidad y frecuencia). Existen 2 categorías de dirección, 4 categorías de modalidad del movimiento y 2 categorías de frecuencia. Por último, respecto de la orientación de la palma de la mano, existen 6 subcategorías que pueden combinarse (Adamo, 1993).

Respecto del nivel morfológico, Adamo et al (1997) señalan que el uso de los parámetros formativos impuestos por la modalidad visual-gestual imprime un carácter complejo a las unidades significativas, ya que sus realizaciones pueden representar simultáneamente más de un significado. La LSCh presenta una morfología compleja, caracterizada por la presencia de morfemas libres (aquellos que por sí solos pueden formar una palabra) y morfemas ligados (aquellos que necesitan combinarse con otros para formar una palabra). La peculiaridad más importante de la morfología de la lengua de signos la constituye el uso de los clasificadores, a través de los cuales se marcan categorías semánticas y propiedades visuales. Los clasificadores tienen una naturaleza principalmente icónica y comúnmente están ligados al uso de verbos de movimiento o lugar, indicando el camino y la dirección del movimiento o el lugar del nombre al que se refieren.

En LSCh existen signos que se conforman con un solo morfema (por ejemplo, AYER) y otros que se componen de más de un morfema (por ejemplo, PAT-O-S). Asimismo, existen signos simples y signos compuestos; los primeros se constituyen por un solo signo; por ejemplo el signo CASA.

En cambio, como indican Adamo et al (1997) un signo compuesto es aquel que se constituye por más de un signo; por ejemplo el signo CORREO se realiza con el signo CARTA y el signo GUARDAR en una secuencia. Por otra parte, Cabrera (1993) argumenta que en LSCh los verbos como DECIR, DAR y PEDIR, se inflectan variando la dirección del movimiento, manteniendo la configuración de la mano para expresar las diferencias en cuanto a persona gramatical. En el nivel sintáctico, las estrategias fundamentales son la morfología no-flexiva y el orden que generalmente suele ser Objeto-Sujeto-Verbo (por ejemplo, CINE MARIA VA). El uso del espacio en la sintaxis de la LSCh es muy relevante, ya que se utiliza el espacio para marcar las relaciones gramaticales. En el nivel semántico, el uso del espacio continúa siendo fundamental para marcar las relaciones semánticas. De este modo, durante la producción de un discurso, la consistencia del signante en las localizaciones espaciales que se adscriben a cada una de las entidades es lo que da cohesión al discurso.

Por otra parte, el Alfabeto Dactilológico Chileno está compuesto por 27 configuraciones de las manos que representan las letras del alfabeto latino, a través de un movimiento de la mano único y discreto. A partir del deletreo manual es posible reproducir las palabras del lenguaje oral a través de la representación manual de cada una de las letras que la constituyen. En nuestro país el alfabeto dactilológico representa al castellano y no tiene ningún tipo de morfología, sintaxis o semántica propia. Los usuarios de LSCh emplean la dactilología principalmente en dos casos: (1) cuando expresan nombres propios y lugares y (2) para crear nuevos conceptos que aún no tienen signos convencionales. En este último caso, la dactilología se convierte en una de las fuentes que emplea la comunidad sorda para la creación de nuevos signos.

Al igual que en otras lenguas, en LSCh los signos provenientes de la dactilología evolucionan de la siguiente manera: (a) El signo queda establecido como signo convencional dentro del léxico de la LSCh, sin perder sus componentes dactilológicos. Por ejemplo, el signo COCA-COLA se conforma de dos “C” articuladas en un espacio neutro delante del signante; (b) El signo pierde algunos de sus componentes dactilológicos y mantiene otros. Por ejemplo, el signo EUROPA se articula con la configuración de las manos en “E”, el lugar es el espacio neutro, la orientación de la palma hacia afuera y un movimiento circular; (c) El signo tras el proceso dactilológico sufre una reestructuración, sometiéndose a las reglas propias de la LSCh. Por ejemplo, el signo RELIGIÓN se articula con la configuración de la mano en “R”, el lugar de articulación es el tronco tocando el corazón, el movimiento es recto hacia arriba y la orientación de la palma es hacia fuera; (d) Un signo que en un principio se articula con la configuración de la mano con una determinada forma del alfabeto dactílico es sustituido por un signo que no guarda relación con la dactilología. Por ejemplo, años atrás el signo OCTUBRE se articulaba con la configuración de la mano en “O”, un movimiento circular y el lugar de articulación la cabeza a la altura de los ojos. Actualmente, el signo OCTUBRE se articula con la configuración de la mano en pinza entre los dedos pulgar e índice, el lugar de articulación la cabeza a la altura de los ojos, el movimiento de contacto entre ambos dedos y la orientación de la palma hacia el cuerpo; (e) El signo desaparece cuando deja de ser funcional en el sistema social de los Sordos.

Perspectivas Educativas y Sociales

Legalmente los planes y programas de estudio para la educación de los Sordos se rigen por el Decreto Supremo de Educación N° 86 de 1990, destinado a las escuelas especiales y cursos específicos insertos en escuelas regulares. Estos planes y programas de estudio se dividen en dos tipos: común y complementario, tres niveles: pre-básico, básico y laboral, seis ciclos: maternal, primer ciclo pre-básico, segundo ciclo pre-básico, primer ciclo básico, segundo ciclo básico y ciclo laboral y cinco áreas de desarrollo: psicomotor, cognitivo, social, artístico y vocacional. La normativa contempla la atención en el ciclo maternal de niños Sordos entre 0 y 2 años, en el nivel pre-básico y básico a niños de 2 a 15 años y el nivel laboral a jóvenes de 15 a 24 años de edad.

El Plan Común plantea como objetivo general la integración social, escolar y laboral del alumno sordo, a través de la habilitación y/o rehabilitación de las habilidades comunicativas, mediante la estimulación de las diferentes áreas de desarrollo. El Plan Complementario señala como objetivo general la habilitación, compensación y rehabilitación de los aspectos deficitarios a través de la atención especializada con fines correctivos.

El área de desarrollo psicomotor se propone favorecer este aspecto mediante actividades físicas, deportivas y recreativas. El área cognitiva desarrollar los procesos cognitivos a través de la sensor-percepción y la comunicación que conlleven a un manejo eficiente de las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo). El área social señala como objetivo general el desarrollo *bio-psico-social* del alumno para una adecuada interacción con el entorno. El objetivo general del área artística señala la estimulación de las capacidades creativas del alumno sordo, que le permitan la expresión de sentimientos y emociones favoreciendo el desarrollo integral del alumno. Finalmente, el área vocacional tiene como objetivo general el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan la identificación de intereses vocacionales para la posterior capacitación.

En la actualidad, y debido al fuerte enfoque clínico que caracteriza a estos planes y programas de estudio, algunas escuelas de Sordos han generado modificaciones curriculares y funcionan con los planes y programas de la educación regular. En este sentido, la situación curricular de la *Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte G.* es un caso paradigmático por cuanto se ha planteado una propuesta de modificación curricular, basada en el *Modelo Bilingüe – Bicultural*, asumiendo el currículo regular y realizando adaptaciones acordes a las características de los estudiantes Sordos. Sus planes y programas propios se basan en el Decreto N° 40 del año 1996 de la Reforma Educacional chilena y fueron aprobados por el MINEDUC en 1999 para el primer ciclo de educación primaria (1° a 4° grado) y en 2001 para el segundo ciclo (5° a 8° grado).

Estas modificaciones permiten ofrecer una propuesta curricular equivalente a la educación ofertada en la educación primaria regular. En estos planes y programas propios se argumenta que se considera básico que *“los estudiantes desarrollen plenamente ambas lenguas, la LSCh como herramienta vehicular de comunicación y acceso al currículo. La lengua castellana como herramienta básica para acceder a las exigencias académicas y para su futura integración tanto al sistema educacional como laboral”* (Resolución Decreto Exento 434, 1999 pp. 20). Las principales modificaciones curriculares están en el área de lenguaje y comunicación, dividida en:

LSCh como primera lengua (con 6 horas pedagógicas para primer ciclo y 4 horas pedagógicas para segundo ciclo) y Lengua Castellana como segunda lengua (con 8 horas pedagógicas para primer ciclo y 7 horas pedagógicas para segundo ciclo). Recientemente (2009) la escuela ha realizado un nuevo proceso de revisión y actualización curricular, presentando nuevos planes y programas al MINEDUC, basados en el currículum regular. En el área de sociedad, a los objetivos y contenidos propuestos se han agregado contenidos relacionados con la historia y cultura de la comunidad sorda a nivel nacional e internacional, con el objetivo de fomentar en los estudiantes la identidad, la cultura y el orgullo por su comunidad. En el área artística, se han cambiado los objetivos relacionados con la capacidad auditiva para apreciar la música, por objetivos relacionados con el área tecnológica. La incorporación de este currículo ha permitido desarrollar en los estudiantes capacidades congruentes con los contenidos académicos de la educación regular.

Respecto de las perspectivas sociales, tradicionalmente los adultos Sordos chilenos han estado marginados de la toma de decisiones sobre los problemas que les son propios, como la educación, la salud, la organización social, etc. La invisibilidad de la discapacidad auditiva no sólo ha afectado la vida cotidiana de los Sordos, sino que también ha invisibilizado las particularidades lingüísticas y culturales de la Comunidad de Sordos. Hasta la promulgación de la Ley de Integración Social en el año 1994, no existía ningún medio de comunicación que permitiera a los Sordos informarse de la actualidad nacional e internacional. A partir de esta Ley, los canales de televisión se ven obligados a transmitir, al menos uno de sus informativos diarios, con interpretación en LSCh. Este gran cambio, ha permitido mostrar al país el idioma de los Sordos y con ello sensibilizar a la mayoría oyente respecto de la sordera. Otro ejemplo significativo se refiere a los derechos ciudadanos, ya que antes de dicha Ley los sordos no podían contraer matrimonio civil sin consentir oralmente las preguntas del juez. Hasta ese momento no existía la figura de intérpretes en LSCh.

Por otra parte, solo recientemente existen algunos profesores Sordos con título universitario que participan en el proceso educativo de los estudiantes Sordos. Hasta ahora su participación había sido como inspectores de patio, auxiliares, asistentes y co-educadores. En este sentido, existe un círculo vicioso, ya que solo el 3% de la población sorda completa estudios postsecundarios. Consecuentemente la posibilidad de acceder a puestos de trabajo de nivel profesional es reducida, sobre todo si agregamos que la oferta académica es limitada y las condiciones de acceso insuficientes. La experiencia educativa acumulada, junto con los nuevos paradigmas en la educación del Sordo, da cuenta de la necesidad de incorporar a los adultos Sordos. Sin embargo, en este sentido existe en Chile un déficit importante en la educación de los Sordos. Un dato relevante es que casi la mitad de la población con discapacidad auditiva no completa estudios primarios, 11,7% no tiene ningún nivel de escolaridad y algo más de la mitad de los estudiantes sordos que logra ingresar a la educación superior no completa sus estudios (ver tabla 2).

Como ya hemos indicado, desde 1964, existen en Chile profesores especialistas en trastornos de audición y lenguaje de nivel universitario, que durante 4 años y medio reciben formación en aspectos específicos relacionados con la sordera. Estos maestros imparten clases especialmente en el nivel primario y en escuelas especiales. No obstante, no existen maestros de Sordos especialistas en el nivel secundario. Actualmente, y con la explosión de la integración, muchos profesores especialistas han ampliado su marco de acción hacia las escuelas regulares primarias

y secundarias que integran niños y jóvenes Sordos. Esto ha llevado a los profesionales a formarse en las distintas disciplinas del conocimiento que son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la enseñanza secundaria, el profesor especialista apoya el trabajo del profesor de asignatura, sugiriendo adecuaciones al currículo, a las metodologías y/o la evaluación cuando sea necesario. Sin embargo, en la práctica, el profesor de apoyo no es suficiente y finalmente el estudiante Sordo integrado cuenta únicamente con sus propios recursos y la voluntad de sus profesores y compañeros para integrarse a las aulas regulares. En Chile no existen intérpretes de LSCh que medien la comunicación entre profesores oyentes y alumnos sordos en las aulas integradas.

Tabla 2. Personas con discapacidad auditiva según nivel de estudios completado.

Nivel de Estudios	Cantidad de personas	Porcentaje
Sin estudios aprobados	34.339	11,7 %
Educación primaria incompleta	126.109	43,1 %
Educación primaria completa	25.033	8,6 %
Educación secundaria incompleta	42.441	14,5 %
Educación secundaria completa	38.574	13,2 %
Educación técnica incompleta	1.640	0,6 %
Educación técnica completa	47	0,0 %
Educación profesional incompleta	1.580	0,5 %
Educación profesional completa	2.541	0,9 %
Educación universitaria incompleta	6.498	2,2 %
Educación universitaria completa	6.041	2,1 %
Educación especial	3.133	1,1 %
Nivel de estudios ignorado	4.743	1,6 %
Total	292.720	100 %

Fuente: FONADIS, *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*, 2004.

- *Educación Secundaria y Superior*

Como indica Moreno (2006) el acceso, permanencia y conclusión de estudios en la educación superior, por parte de la población con discapacidad hacen de este nivel educativo el más excluyente de todos. En este sentido, el informe de FONADIS (2004) advierte que sólo 1 de cada 20 personas con discapacidad accede a la educación superior. El 13,2 % de la población Sorda completa estudios en la educación secundaria, el 1% completa educación técnica o profesional y el 2,1% completa la educación universitaria (ver tabla 2). Sin embargo, no se dispone de información precisa respecto del número de personas Sordas que estudian actualmente en la educación superior.

A la luz de estos datos, y con el objeto de promover el acceso, permanencia y egreso de la educación superior, durante el año 2006 el FONADIS implementó un programa de apoyo técnico para estudiantes con discapacidad integrados en este nivel educativo, dirigido a jóvenes de escasos recursos económicos que presentan discapacidad y que cursan estudios superiores en centros públicos y privados del país. Este programa contempla el pago del arancel anual, el financiamiento total o parcial de material educativo, transporte, equipos y software computacionales, mobiliario adaptado, adecuaciones arquitectónicas y profesionales de apoyo. A la convocatoria realizada se presentaron 66 postulantes, distribuidos en 30 instituciones de educación superior en todo el país. Los estudiantes con discapacidad postularon principalmente a carreras como arqueología, derecho, educación diferencial, licenciaturas, psicología, pedagogía, periodismo, programación e informática, técnico social, secretariado y técnico en diseño gráfico. Del total de las postulaciones, 15% correspondieron a estudiantes con discapacidad auditiva. Respecto de las instituciones, el 60% eran universidades, el 20% institutos profesionales y el 13% centros de formación técnica.

Respecto de la apertura de las instituciones de educación superior hacia la integración de personas con discapacidad, González y Araneda (2005) señalan que de las 50 universidades que existen en el país, sólo 8 tienen mecanismos explícitos de ingreso para personas con discapacidad. De ellas, 5 presentan programas institucionalizados de apoyo a los estudiantes con discapacidad. Las autoras indican que a pesar del discurso público respecto de la aceptación de estudiantes con discapacidad, sólo el 10% de las universidades realiza una convocatoria específica para ellos. Agregan que a pesar de la existencia de entidades reguladoras y promotoras de la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior, son las propias instituciones las que deciden facilitar el ingreso, apoyar la permanencia e implementar medidas compensatorias que permitan el egreso de estos estudiantes. Concluyen que aunque la educación superior en Chile presenta algunas señales mínimas de integración, está lejos de acoger en toda su dimensión a quienes tienen algún tipo de discapacidad.

- *Legislación*

A partir del retorno a la democracia, durante la década de los 90, Chile se suma a las iniciativas internacionales a favor de mejorar las condiciones de vida de la población con discapacidad. En 1989, suscribe la Convención Mundial sobre Derechos del Niño; en 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos; en 1993, las Normas Uniformes para La Equiparación de Oportunidades para personas con discapacidad; en 1994, la Declaración de Salamanca; en 1998, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, entre muchas otras.

En 1990, se promulga en Chile el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en escuelas comunes, marcando el énfasis estatal en la integración escolar de los estudiantes con discapacidad. Durante el mismo año, mediante el Decreto Supremo de educación N° 86/90 se aprueban nuevos planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva. Como hemos indicado, en 1994, se promulga la ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, que insta al MINEDUC a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad.

A partir de 1998, la educación especial recibe recursos económicos adicionales destinados a implementar las transformaciones que conlleva el proceso de integración escolar. El mismo año el Decreto Supremo de Educación N° 1/98 reemplaza al Decreto N° 490/90. Igualmente, en este año se modifica la Ley de Educación N° 19.598 incorporando el pago de una subvención especial adicional para los alumnos con discapacidad integrados en todos los niveles de la educación regular, así como un incremento en la subvención para alumnos con discapacidad auditiva, visual y multi-sensorial que deben ser atendidos en cursos de no más de ocho alumnos.

En 1999, el Decreto Supremo de Educación N° 291, reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en las escuelas regulares, estableciendo que el programa de apoyo pedagógico se regirá por la planificación del curso común y sobre la base de los programas de estudios vigentes y se privilegia un trabajo conjunto entre el profesor de aula y el profesor de educación especial.

El informe elaborado por la Comisión de Expertos (2004) indica que uno de los principales problemas que afectan la calidad de los procesos educativos en la educación especial es la forma en que ésta es definida en los distintos marcos legales, los cuales son confusos e incluso contradictorios. Un ejemplo contundente de ello lo constituye la Ley sobre discapacidad N° 19.284 de 1994, que en el artículo N° 26, define a la educación especial como una *“modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular. Esta definición se contradice con lo establecido en la Ley de Subvenciones de 1998, en la cual la Educación Especial es concebida restrictivamente como una modalidad diferenciada de la educación básica”* (Comisión de Expertos, 2004. p.23).

- *Formación Profesional y Situación Laboral*

Uno de los principales problemas que enfrenta la población con discapacidad en Chile es el desempleo y la marginación laboral. Alrededor del 70% de las personas con discapacidad, mayores de 15 años, no realizan trabajo remunerado (MIDEPLAN, 2000; FONADIS, 2004). Al comparar el porcentaje de la población con y sin discapacidad que realiza trabajo remunerado, encontramos una diferencia de más de 20 puntos porcentuales en desmedro del grupo con discapacidad.

Al respecto, la encuesta de caracterización socioeconómica nacional (MIDEPLAN, 2000) señala que la población con discapacidad ocupada es menos de la mitad que la población sin discapacidad ocupada: 25,1% y 51,6% respectivamente. La condición de inactividad afecta en mayor proporción a mujeres (81%) con discapacidad que a hombres (59,5%); el 40% recibe el salario mínimo en condiciones de mayor precariedad laboral. Asimismo, el 51,1% no cotiza o no está afiliado a ningún sistema de previsión social. La mayoría de los trabajadores con discapacidad desempeña trabajos no calificados (33%), oficiales, operarios y artesanos (12,5%), agricultores y trabajo calificado (12%), vendedores y comercio (13,9%). Los rubros de la actividad productiva que mayor trabajo proporcionan a la población con discapacidad son la agricultura (20,1%) y la industria manufacturera (11,4%).

Respeto de los trabajadores Sordos, las causas que explican las altas tasas de desempleo se atribuyen principalmente a la falta de capacitación y a problemas relacionados con la comunicación. El 29,6% de la población sorda realiza trabajo remunerado, correspondiente a 86.783 personas, representando el mayor porcentaje de trabajadores con discapacidad que posee un puesto de trabajo (FONADIS, 2004).

Respecto de los intereses vocacionales de las personas sordas, Briones (2002) realizó en la ciudad de Santiago un estudio con jóvenes Sordos integrados en educación secundaria. La muestra la conformaron 30 Sordos y 35 oyentes entre 16 y 18 años. Se aplicó el Inventario de Interés Vocacional de Kuder. Los resultados de la investigación señalan, en relación a las áreas de preferencia y sin distinción de edad, que los estudiantes Sordos muestran mayor interés por el área artística en comparación con los estudiantes oyentes. En segundo lugar de preferencia se sitúa el área literaria y en tercer lugar el área publicidad, no obstante estos resultados pueden deberse al uso de un instrumento diseñado para sujetos oyentes. La autora argumenta que existe una relación entre las áreas de interés vocacional y las habilidades en lenguaje oral de los estudiantes Sordos. Asimismo advierte que existe una relación entre los años de escolaridad en la educación regular y el interés por áreas que requieren mayor competencia en lenguaje oral. Briones (2002) concluye que el interés vocacional de los estudiantes Sordos está determinado por factores como la experiencia en aulas integradas, el dominio de competencias comunicativas en lengua oral y el desarrollo cognitivo de cada estudiante.

Desarrollo Actual y Tendencias

En nuestro país continúa predominando la visión clínica de la sordera, a pesar del impulso de las políticas educativas tendientes a la integración escolar en escuelas regulares, se mantiene la perspectiva “oyentizadora” de la sordera. Es decir, se continúa esperando que los sordos “logren” un desarrollo similar al de los oyentes, que aprendan con los mismos medios, que actúen de la misma forma, etc. Sin embargo, existen algunas señales de cambio que se reflejan en el avance de la visión sociolingüística y en la fuerza que han cobrado las Comunidades de Sordos del país. Desde el año 2002, las Comunidades de Sordos del país se encuentran asociadas en la Confederación Nacional de Sordos de Chile (CONASOCH) cuyo objetivo principal es constituirse en una entidad consultiva, tanto por parte del sector público como privado, en materias relacionadas con la Comunidad Sorda nacional. Las reivindicaciones de la Confederación son el derecho a una educación bilingüe, el uso y reconocimiento de la LSCh, la regularización de los profesores sordos de LSCh, la equiparación de oportunidades para el ingreso a la educación superior, entre otras. Si bien la Ley de Integración Social de las personas con Discapacidad ha generado avances en materia de derechos civiles, aún quedan grandes desafíos pendientes. Entre ellos, sin lugar a dudas, uno de los prioritarios es el reconocimiento de la LSCh como una lengua en toda regla, hecho que debiera repercutir directamente en la calidad de vida de la población Sorda.

Por otra parte, es prioritario avanzar en estudios que permitan tener claridad respecto de las necesidades específicas de la población sorda para poner allí los énfasis en la política que sean necesarios. En este sentido, es de vital importancia contar con datos estadísticos irrefutables

respecto de la población con discapacidad en general y de la población Sorda en particular, a través de la incorporación en los Censos de población nacional de formularios específicos sobre discapacidad. Asimismo es importante que dichos instrumentos no sólo recojan información sanitaria, laboral o asistencial, sino también educativa.

Entre las tareas pendientes en cuanto a la educación de los Sordos, es fundamental ampliar el acceso a la atención y estimulación tempranas, si bien la detección es cada vez más precoz, no existen organismos públicos que resguarden el periodo inicial del desarrollo del infante Sordo. Igualmente, es urgente aumentar el acceso a la educación primaria y secundaria, así como ampliar la cobertura y revisar los planes y programas de educación especial para incorporar en ellos los avances científicos y sociales que se han logrado en la educación del Sordo. El Ministerio de Educación de Chile tiene el deber de resguardar el derecho a la igualdad y calidad de la educación de todos los chilenos, en todas las latitudes del país y para ello es fundamental entregar directrices claras, flexibles y actualizadas a los profesores de Sordos del país.

Finalmente, es necesario aumentar la integración de los estudiantes con discapacidad a la educación superior, para que un joven discapacitado que logre superar las etapas de la educación primaria y secundaria, tenga mayores oportunidades al momento de ingresar a la universidad con instituciones preparadas para recibirlo.

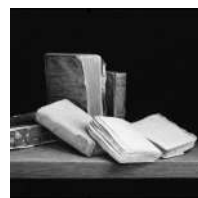
Referencias

- Adamo, D. (1993). *Estudio descriptivo de los parámetros básicos de la estructura sublexical de la lengua de señas chilena*. Tesis de Magíster en Letras no publicada. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas? *Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 3, 43-52.
- Alvarado, J., Puente, A. y Herrera, V. (2008). Visual and phonological coding in working memory and reading skills in deaf subjects using Chilean Sign Languages. *American Annals of the Deaf*, 152(5), 467- 479.
- Briones, J. (2002). *Los intereses vocacionales de los alumnos con pérdida auditiva, integrados en educación secundaria y su relación con los alumnos oyentes*. Tesis de Magíster en Educación no publicada. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Cabrera, I. (1993). *Descripción de la referencia pronominal en la lengua de señas de las personas sordas de Santiago*. Tesis de Magíster en Letras no publicada. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Caiceo, J. (1988a). La educación especial en Chile: un esbozo de su historia. *Revista de Pedagogía*, 306, 47-50.
- Caiceo, J. (1988b). La educación especial en Chile: periodo de consolidación. *Revista de Pedagogía*, 309, 135-141.
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Chile. Ley 18.962/1990. *Ley Orgánica Constitucional de Educación*, LOCE. 10 de marzo de 1990.
- Chile. Ley 19.284/1994. *Ley Sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad*. 4 de enero de 1994.
- Chile. Ley 19.598/1998. *Ley de Educación*. 28 de diciembre de 1998.
- Demartini, G. y Letelier, K. (2006). *Historia de la comunidad sorda: elaboración de un texto escrito para niños y jóvenes Sordos en edad escolar*. Memoria de título no publicada. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- González, F. y Araneda, P. (2005). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Santiago: IESALC /UNESCO.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Herrera, V. (2003). *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos Sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Herrera, V. (2005). Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. *Revista Psicopedagógica*, 77-78, 2-10.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Ardilla, A. (2007). Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
- Fondo Nacional de la Discapacidad (2004). *Primer estudio Nacional de la discapacidad en Chile*. Santiago: FONADIS / INE.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). *Situación de la Formación Laboral en Educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2005a). *Estadísticas de la Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2005b). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Planificación Nacional de Chile (2000). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Situación de las personas con discapacidad en Chile*. Santiago: Ministerio de Planificación Nacional.
- Moreno, T. (2006). Integración/ inclusión de las personas con discapacidad en al educación superior. En UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 144-155). Santiago: UNESCO.
- Puente, A., Alvarado, J. y Herrera, V. (2006). Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151(3), pp. 299-310.
- Resolución Decreto Exento 434 (1999). Aprueba Planes y Programas Propios para primer ciclo básico, Escuela Especial de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler. 27 de diciembre de 1999. Santiago de Chile.
- Resolución Decreto Exento 51 (2001). Aprueba Planes y Programas Propios para segundo ciclo básico, Escuela Especial de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler. 23 de enero de 2001. Santiago de Chile.

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Margarita Armenta Beltrán, maggy@uas.uasnet.mx

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestra en educación por la Escuela Normal de Sinaloa y actualmente estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa; ha participado como profesora en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Autónoma de Sinaloa y Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa. Sus preocupaciones profesionales están centradas en el pensamiento profesional y las estrategias de afrontamiento en profesores principiantes de la sierra de Sinaloa. Desde 1999 ha trabajado, bajo la coordinación de Héctor Manuel Jacobo García, la problemática de la formación profesional de los educadores para la mejora en la calidad educativa de la población infantil migrante en el Noroeste de México.

Adriana Castro Zapata, miadrica@gmail.com

Licenciada en Educación Matemáticas y física de la Universidad de Antioquia, Colombia. Especialista en la enseñanza de las ciencias de la misma universidad y Master en TIC en educación y formación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Miembro activo del grupo de investigación GICE de la Universidad Autónoma de Madrid. 10 años de experiencia enseñando matemáticas, física y lenguas a nivel de primaria, secundaria y universitario en Colombia, EUA y España.

Cynthia Duk Homad, cduk@ucentral.cl

Profesora de Educación Especial (Universidad de Chile), Licenciada en Educación y Master en Integración de Personas con Discapacidad (Universidad de Salamanca). Directora de la Escuela de Educación Diferencial y del Magíster en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile. Fue Presidenta de Fundación HINENI, ONG de la cual es co-fundadora (1990). Ha participado en diversos estudios, investigaciones, proyectos y programas de formación relacionados con la atención a la diversidad, las necesidades educativas especiales y la inclusión. En este ámbito ha colaborado con distintos organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OEI, Consejo Británico), Universidades e instituciones del Estado. Como consultora de OREALC/UNESCO, por más de 10 años, ha prestado asistencia técnica a numerosos países de la Región de América Latina y El Caribe, para el desarrollo de políticas, planes y proyectos en la línea de la inclusión educativa. Es autora y coautora de varias publicaciones y materiales de apoyo a la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales. En el 2001 ASHOKA Red Internacional de Emprendedores Sociales con sede en Washington, le otorgó el reconocimiento de Emprendedora Social por su aporte a la innovación en el área de la discapacidad. Integró la Comisión de Expertos del Ministerio de Educación, cuyo informe

inspiró la actual política de Educación Especial de Chile (2005) y formó parte del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, que sentó las bases del proyecto de Ley General de Educación (2006). Entre 2006-2008 dirigió un Proyecto FONDEF de investigación y desarrollo que dio origen a INCLUSIVA, modelo de evaluación de la calidad de la respuesta educativa que ofrece la escuela a la diversidad de estudiantes.

Eliseo Guajardo Ramos, eliseoguajardo@gmail.com

Representó a México en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España (1994). Y, en varias ocasiones, ante la Organización Regional de Educación para América Latina y del Caribe (OREALC) de la UNESCO. En su gestión como director General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (1992-1999) se propuso la promulgación del Artículo 41 de la Ley General de Educación que dio inicio decidido a la integración e inclusión escolar de los menores con discapacidad. Participó como representante de México en la Reunión de Expertos que dio origen a la Convención de las Naciones Unidas Amplia e Integral para Promover y Proteger los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad; organizada por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, 2002. Fue consultado para el Proyecto del Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales SIRNEE, 2006. Participó como asesor internacional en el Proyecto HINENI/FONDEF: INCLUSIVA, Modelo de Evaluación. 2007. Actualmente, es el Subsecretario de Educación Media Superior y Superior del Estado de Guerrero, México.

Reyes Hernández Castilla, reyes.hernandez@uam.es

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Imparte las asignaturas de Métodos de Investigación, Diagnóstico en Educación y Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Su tesis doctoral versó sobre la Formación Inicial de Formación del Profesorado en la Unión Europea, 1996. Ha trabajado en proyectos de Investigación de Evaluación del Sistema Educativo en proyectos internacionales como el TIMSS, y el IAEP, del que ha sido coordinadora Nacional. Ha pertenecido a grupos de Investigación de especial relevancia y en la actual pertenece al grupo Investigación y Evaluación sobre la Calidad y Equidad en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Master de Calidad y Mejora de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Valeria Herrera Fernández, valeria.herrera@umce.cl

Profesora de sordos y doctora en psicología por la Universidad Complutense de Madrid, España. En 2003 obtiene su grado de doctor con la tesis doctoral “*Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a través del uso de códigos dactílicos*”. Entre sus publicaciones destacan: “Visual

and phonological coding in working memory and reading skills in deaf subjects using Chilean Sign Languages” (2008), “Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas” (2007) y “Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers” (2006). Durante 2005 llevó a cabo el proyecto “Atención y estimulación temprana de niños sordos e hipoacúsicos de la región Metropolitana” con recursos del Fondo Nacional para la Discapacidad de Chile, atendiendo a niños sordos entre 8 y 36 meses de edad. Durante 2006 desarrolló el proyecto “Programa de Mejoramiento de la producción de textos escritos para estudiantes de 4 año básico”. Los resultados y la propuesta se dieron a conocer en el artículo “Mejoramiento de la expresión escrita a partir de estrategias metacognitivas” (2006). Desde 2007 y hasta 2011 es Investigadora responsable del proyecto FONDECYT N° 11075018 titulado: “Procesos de lectura y escritura en estudiantes sordos de primer ciclo básico. Propuesta de un programa de intervención educativa en lecto-escritura”. Hasta la fecha de este trabajo han emanado las siguientes publicaciones: “Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales” (en prensa), “En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos” (2009), “Procesos cognitivos implicados en la lectura de los sordos” (2009), “The Situation of the Deaf in Chile. En D. Moores & Miller, M. (Eds.) Deaf People Around the World. Educational, Development and Social Perspectives (2009) y “Desafíos pendientes en la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes sordos” (2008).

Héctor M. Jacobo García, hmjacob@uas.uasnet.mx, hmjacob@upnculiacan.edu.mx

Profesor normalista por la Escuela Normal de Sinaloa, maestro en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa y doctor en psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Se desempeña como profesor del programa de doctorado en educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y forma parte del personal académico de la unidad 251 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Gabriela Krichesky, gabykri@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación por parte de la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la Universidad Carlos III. Egresada del Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación, es miembro del Grupo de Investigación y Evaluación sobre Calidad y Equidad Educativas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha ejercido la docencia durante los últimos diez años, tanto en el nivel infantil como primario, y ha dirigido y coordinado diversos proyectos de formación dentro del área de la educación no formal. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid y se especializa en temas de Cambio y Mejora Escolar.

Cecilia Loren Gajardo, mloren@ucentral.cl

Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación y Magister © en Investigación Educativa. He ejercido docencia universitaria por 15 años en las áreas de Necesidades educativas especiales, Inclusión Educativa y Metodología de Investigación. Desde el año 1995, ha participado en el diseño y coordinación de numerosos programas de formación de profesores a nivel de pregrado y de formación de continua. Ha participado en diversos estudios en colaboración con el Ministerio de Educación de Chile, relativos a la Atención a la Diversidad y las necesidades educativas especiales, entre los que destacan el Estudio sobre *Criterios y Orientaciones de Flexibilización Curricular para atender la diversidad y las NEE en los distintos niveles de enseñanza*. Actualmente es coordinadora académica del Programa de Magister en Educación Inclusiva y responsable del área de Formación Continua y Extensión de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile.

Roxana Loubet Orozco, roxloubet@yahoo.com

Licenciada en Sociología y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente está cursando el Doctorado en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa. Es profesora de la Universidad de Occidente y la Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Mazatlán, Sinaloa México. Sus preocupaciones profesionales se centran en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia.

Jaume Martínez Bonafé, jaume.martinez@uv.es

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias en diversas universidades españolas y de Latinoamérica, figurando en diferentes programas de “doctorado de calidad”. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, y las políticas de control sobre el currículum y el trabajo docente. Es autor, entre otros libros de: *Trabajar en la escuela*. Profesorado y reformas en el umbral del S.XXI, Editorial Miño y Dávila, 1998; *Políticas del libro de texto escolar*, en Editorial Morata, 2003, Gonzalo Anaya. *Converses amb un mestre de mestres*, Edit. Tandem, 2004 (en col.laboració amb Conxa Delgado) y coordinó el libro de *Varios autores: Ciudadanía, poder y educación*, Edit. Graó, 2004. Dirigió la investigación que fue Premio Nacional de Investigación para el CIDE sobre las posibilidades y los límites de la escuela como esfera pública en tiempos de capitalismo feroz y esclerotización de las democracias, de la que surgieron los materiales *Viure la democràcia a l'escuela* (2000), de reciente edición en castellano con el título *Vivir la democracia en la escuela*, en editorial MCEP. Tiene publicados capítulos en diversas publicaciones colectivas y es miembro del consejo de redacción de diferentes revistas de educación españolas y extranjeras, en las que colabora habitualmente.

Lois M. Meyer, lsmeyer@unm.edu

Profesora Asociada del Departamento de Lenguas, Lectoescritura y Estudios Socioculturales del Colegio de Educación de la Universidad de Nuevo México en Albuquerque, Nuevo México, EEUU. Desde 1999, ha colaborado con la CMPIO en diversos proyectos de educación alternativa en contextos indígenas rurales de Oaxaca, siempre bajo los principios del Movimiento Pedagógico.

Lidón Moliner Miravet, mmoliner@edu.uji.es

Licenciada en Psicología y Psicopedagogía por la Universidad Jaume I de Castellón. Profesora ayudante del Departamento de Educación de dicha universidad, donde ha impartido docencia en la Titulación de Maestro de Primaria y Psicopedagogía, además de participar en cursos de formación del profesorado universitario y del profesorado de infantil, primaria y secundaria en activo. Integrante del equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) cuyo trabajo se enmarca dentro del ámbito de la mejora educativa desde presupuestos interculturales inclusivos y hacia horizontes de ciudadanía crítica. Ha realizado estancias de investigación en Manchester y en la Universidad Central de Santiago de Chile analizando la legislación educativa y la respuesta a la diversidad en estos contextos. En estos momentos está desarrollando la tesis doctoral sobre la tutorización entre iguales en los diferentes niveles educativos y su incidencia positiva en el rendimiento, las expectativas académicas, el nivel de solidaridad y autoconcepto.

F. Javier Murillo Torrecilla, javier.murillo@uam.es

Profesor Titular en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Cc. de la Educación, Licenciado en Cc. Matemáticas y Licenciado en Cc. de la Educación. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director/Editor de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE); y co-director de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Fue Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación (España), Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO y miembro electo del Consejo directivo del International Congress on School Effectiveness and School Improvement (ICSEI). Ha trabajado como consultor experto en Investigación y Evaluación Educativas en diferentes países de América Latina. Miembro del consejo editorial/científico de numerosas revistas. Autor de más de un centenar de publicaciones, entre ellas: *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (2007, Bogotá: Convenio Andrés Bello), *School Effectiveness Research in Latin America* (2007, En International Handbook of School Effectiveness and Improvement. New York: Springer), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente* (2006, Santiago de Chile: UNESCO.), *La investigación sobre Eficacia Escolar* (2005, Barcelona: Octaedro), *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar* (2004, Revista Mexicana de Investigación Educativa) y *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (2002, Barcelona: Octaedro. Con M. Muñoz-Repiso).

Julio Rogero Anaya, juliorogeroa@yahoo.es

Maestro de educación primaria, miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de la Federación de MRP de Madrid. Ha pasado por todas las etapas del sistema educativo. Los diez últimos años en programas de Garantía Social con jóvenes en riesgo de exclusión social. Colabora con diversas revistas educativas. Publica en coautoría con Ignacio Fernández de Castro: Escuela Pública. Democracia y poder. “El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo” en Repensando la organización escolar. “El espacio y el tiempo escolar: espacio y tiempo de vida”, en La crisis de la escuela educadora. Actualmente, ya jubilado, realiza apoyo escolar en Educación Primaria en un centro público, participa en Plataformas de defensa de la Escuela Pública y en el Foro Social Mundial de Madrid. Asesora a equipos docentes y asociaciones de padres de diversos centros educativos y forma parte del Consejo asesor del Portal Innova.

M^a Auxiliadora Sales Ciges, asales@edu.uji.es

Profesora titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I, Castellón. Doctora en ciencias de la educación por la Universidad de Valencia. Centra su investigación en Educación Intercultural Inclusiva, metodología didáctica y formación del profesorado. Sus últimos proyectos son: “La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción” y “Recursos y estrategias pedagógicas para la educación inclusiva intercultural”. Es co-autores, entre otras, de las siguientes publicaciones: “Programas de Educación Intercultural”, Desclee De Brouwer; “Necesari@s”, FAD; “Claves educativas para escuelas no conflictivas”, Idea Books; “The Challenge of Intercultural Education in Spain”, Lawrence Erlbaum Associates.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los artículos que se envíen a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones:

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición.
- Enviar ejemplar en papel y archivo digital por correo postal o correo electrónico. Material que no será devuelto de no ser editado.
- Los artículos deben ser inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y tener una extensión aproximada de 25 páginas.
- Adjuntar datos del o los autores, correo electrónico, institución, dirección, teléfono, email.
- Incluir resumen en español e inglés de no más de 100 palabras y un máximo de 5 descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial serán informados al autor para sus correcciones.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla doble evaluación ciega por pares.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en la sección libre o monográfica de la revista.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán dos ejemplares de la revista.
- El editor de la revista queda facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a nombre de **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826720 – 5826758**

Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl; Cecilia Loren, mloren@ucentral.cl.

