



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

V JORNADAS

de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre

EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA



CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA, 27 AL 31 DE OCTUBRE DE 2008



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



Autores: Libe Narvarte y Rosa Blanco

Proyecto auspiciado por el
Ministerio de Educación de España

Organizado por la Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe de la UNESCO
(OREALC/UNESCO Santiago)

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el
texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores y las autoras son responsables por la
selección y presentación de los hechos contenidos en
esta publicación, así como las opiniones expresadas en
ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO
y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación
y la presentación de los datos que en ella figuran no
implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de
posición respecto al estatuto jurídico de los países,
ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni
respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación para
América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Diseño y diagramación:
Maite Urrutia

Edición: Beatriz Scherz

ISBN: 978-956-322-013-1

Impreso por Salesianos Impresores S.A.
Santiago de Chile, abril de 2010

V JORNADAS

DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA, 27 AL 31 DE OCTUBRE DE 2008

INDICE

| | |
|--|-----------|
| 0. Presentación | 9 |
| 1. Ponencias marco | 15 |
| Educación inclusiva: un desafío para los sistemas educativos. Anabel Moriña | 17 |
| La inclusión educativa: una responsabilidad compartida. Anabel Moriña | 25 |
| La función y el desarrollo profesional del docente en la era de la información y de la perplejidad. Ángel Pérez | 33 |
| 2. Políticas de formación inicial y en servicio para el desarrollo de escuelas inclusivas. | 55 |
| 3. Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales, SIRNEE; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ UNESCO Santiago | 63 |
| 4. Materiales de formación docente para la atención a la diversidad. | 71 |
| Las necesidades especiales en el aula, UNESCO, y Educar en la diversidad en los países de MERCOSUR, MERCOSUR | 73 |
| Cursos de capacitación be-learning, Chile | 75 |
| Las nuevas tecnologías y la educación Inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad... Una escuela inclusiva. México | 79 |
| 5. Experiencias presentadas por los países: | 83 |
| El Maestro de Integración Laboral (MIL) en el intercambio interinstitucional entre la Escuela Especial de Formación Laboral N° 531 y a la Escuela Agrotécnica N° 740 EMETA, Argentina | 85 |
| Programa Educación Inclusiva: derecho a la diversidad, Brasil | 89 |
| Inclusión de niños y niñas con discapacidad al sistema educativo regular de Bolivia, Bolivia | 94 |
| Programa de capacitación "Transición para la vida adulta" de personas con discapacidad intelectual, Chile | 97 |
| Programa formación de formadores "Educación inclusiva con calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad", Colombia | 100 |
| Cursos sobre educación inclusiva, Costa Rica | 105 |
| Fundamentos para la formación en función de la atención a la diversidad en Cuba, Cuba | 109 |

| | |
|---|------------|
| Proyecto de inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a la educación ecuatoriana, Ecuador | 113 |
| Diplomado de Facilitadores en Educación Inclusiva, Guatemala | 116 |
| Equipo de apoyo docente, Honduras | 120 |
| Experiencia de la Escuela Dr. Arnulfo Arias Madrid, Panamá | 121 |
| Diplomado Educación en la Diversidad, República Dominicana | 124 |
| 6. CONCLUSIONES | 129 |
| 7. ANEXOS | 139 |
| Programa | 141 |
| Lista de participantes | 144 |

0



PRESENTACIÓN

27 Y EL 31 DE OCTUBRE DE 2008 EN CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

• • • • •

0.

PRESENTACIÓN

Esta publicación contiene algunas de las principales ponencias, experiencias y reflexiones emanadas de las V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, organizadas por el Ministerio de Educación de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, con el apoyo del Centro de Formación de Cartagena de Indias de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Estas V Jornadas, que tuvieron lugar entre el 27 y el 31 de octubre de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, se enmarcan dentro de un trabajo iniciado en el año 2004 con la celebración de las I Jornadas y la creación, en dicha ocasión, de la Red Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, RIINEE, bajo los siguientes principios rectores:

La defensa de los derechos humanos y de los valores democráticos de convivencia.

El reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y el respeto por sus diferencias.

La búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas.

La ayuda mutua, la cooperación y el intercambio de experiencias entre los países en el ámbito de la educación de personas con necesidades educativas especiales.

En la RIINEE participan ministerios o secretarías de educación de los países iberoamericanos a través de sus departamentos o direcciones responsables de la educación especial y atención a la diversidad. Las Jornadas están dirigidas a los representantes de dichos departamentos o direcciones, pertenezcan o no a la RIINEE.

Con la organización de las Jornadas, el Ministerio de Educación de España y la OREALC/UNESCO Santiago buscan apoyar el desarrollo de políticas y prácticas de educación inclusiva en los países, reorientando el rol y las acciones de la educación especial en este escenario. El paradigma de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. En este contexto, la educación especial constituye un apoyo a la educación regular para lograr que estos estudiantes desarrollen al máximo su potencial y cuenten con mejores oportunidades y condiciones educativas para ello.

Es importante señalar, no obstante, que las políticas de inclusión involucran no solo a las divisiones de educación especial de los ministerios de educación, sino al conjunto del sistema educativo. Por esta razón, en las distintas Jornadas desarrolladas hasta el momento, se ha propiciado el encuentro, la reflexión conjunta y la coordinación entre la dirección de educación especial y otras instancias de los ministerios de educación, como educación básica o formación del profesorado. Uno de los objetivos de las V Jornadas fue, precisamente, el de definir estrategias de trabajo conjunto entre las

direcciones de formación docente y educación especial de los ministerios de educación en relación con la formación del profesorado y otros profesionales de apoyo para avanzar hacia el desarrollo de una educación inclusiva.

Esta publicación tiene como tema central la formación de recursos humanos para la inclusión, que constituyó el eje de las V Jornadas. En primer lugar se presentan las ponencias-marco del encuentro, presentadas por Anabel Moriña Díez, profesora de la Universidad de Sevilla, y Ángel Pérez, de la universidad de Málaga. La primera ponencia, titulada “Educación inclusiva: un desafío para los sistemas educativos”, se enfoca en las implicaciones que la educación inclusiva tiene en la cultura y prácticas de las escuelas, en el rol del docente y en su formación. La segunda ponencia “La inclusión educativa: una responsabilidad compartida”, aborda la concepción del apoyo desde la perspectiva de la inclusión, así como la organización de los apoyos, modelos de intervención y el apoyo colaborativo. La tercera ponencia “La función y el desarrollo profesional del docente en la era de la información y de la perplejidad” se centra en los procesos de socialización y educación en la compleja era actual, el enfoque de las competencias en el currículo escolar y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las nuevas formas de entender la función docente, su formación y el desarrollo de competencias profesionales.

Con motivo de la celebración de las V Jornadas se envió a los países una ficha para obtener información acerca de sus políticas y prácticas de formación inicial y en servicio para el desarrollo de escuelas inclusivas. El capítulo 2 de esta publicación contiene la síntesis de las respuestas a dicha ficha, dando cuenta de algunas de las principales estrategias de formación en servicio que los países de América Latina están adoptando para fomentar el desarrollo de escuelas inclusivas.

Los 19 países invitados a participar en las Jornadas son los mismos países involucrados en el Proyecto Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales, SIRNEE, proyecto coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago y financiado por el Ministerio de Educación de España. El capítulo 3 de la publicación resume los principales componentes del proyecto, así como su estado de avance y perspectivas.

El cuarto capítulo presenta tres materiales de formación docente relacionados con la atención a la diversidad: “Las necesidades especiales en el aula”, de UNESCO y “Educar en la diversidad en los países de MERCOSUR”; los “Cursos de capacitación be-learning”, desarrollados por Chile; y los materiales del proyecto “Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva: capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad... Una escuela inclusiva”, en el marco de la Red Internacional de Profesionales de Educación Inclusiva, RIPEI, coordinada por México.

El capítulo 5 recoge las experiencias compartidas por los asistentes a las V Jornadas en representación de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá y República Dominicana. Algunas de ellas dan cuenta de programas macro para el desarrollo de la educación inclusiva en el país, mientras que otras se relacionan con experiencias de centros educativos concretos. Si bien hay países que han aportado información de otro tipo, la mayoría de las experiencias se centra en estrategias de formación de recursos humanos para la inclusión, como diplomados de especialización, creación de círculos de estudio o programas nacionales de formación en servicio. Las experiencias presentadas son muy distintas entre sí y muestran diferentes grados de avance en relación con la educación inclusiva, pero todas ellas ponen de manifiesto esfuerzos concretos y valiosos de los países de la región en el compromiso con el derecho a una educación de calidad para todos.

Para finalizar, el capítulo 6 resume las principales reflexiones surgidas durante los cinco días de trabajo, especialmente en lo referido a la formación de recursos humanos y la organización de apoyos para la

inclusión. El programa y la lista de los participantes se encuentran en los anexos I y II. La cooperación y el intercambio de experiencias son sumamente beneficiosos a la hora de enfrentar los numerosos desafíos que enfrentan los países para garantizar el derecho a una educación de calidad a todas las personas, sin discriminación de ningún tipo. Al respecto, las Jornadas son una instancia importante para construir propuestas que permitan avanzar hacia modelos educativos cada vez más inclusivos en la región.

Esta publicación permite trascender el encuentro y poner a disposición de un público más amplio las reflexiones, experiencias y compromisos emanados de las V Jornadas. Con esta publicación, la OREALC/UNESCO Santiago y el Ministerio de Educación de España, invitan a todos los lectores a sumarse a la construcción de sistemas educativos más inclusivos y sociedades más justas.

1



PONENCIAS MARCO

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN DESAFÍO PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

• • • • •

1.

PONENCIAS MARCO

Educación inclusiva: un desafío para los sistemas educativos

ANABEL MORIÑA

Esta ponencia aborda la conceptualización de la educación inclusiva desde el punto de vista de los sistemas educativos y los desafíos que estos deben enfrentar para dar una respuesta inclusiva. La inclusión es un movimiento que está ganando terreno en la lucha contra la exclusión social. Hay diferentes situaciones en relación con el tema que nos ocupa. Algunos sistemas educativos tienen que luchar por definir inclusiones estructurales, lo que implica garantizar la educación de todos los estudiantes. En otros, existen sistemas paralelos y hay que luchar por eliminar esta separación. También podemos encontrar sistemas educativos donde los lineamientos están orientados a la inclusión, pero en los centros educativos se desarrollan prácticas de integración escolar.

La ponencia gira en torno a cuatro apartados principales. En primer lugar, voy a presentar brevemente qué es la educación inclusiva y cómo podemos conceptualizarla. Seguidamente, me centraré en cuáles son las condiciones organizativas y didácticas de los centros y aulas que responden a la inclusión. Una vez que sabemos el qué y lo que hay que hacer, abordaré “cómo desarrollar actuaciones inclusivas”. Terminaré la exposición con algunas ideas, líneas de acción y direcciones que podemos seguir si decidimos caminar hacia la educación inclusiva.

En relación con el concepto de educación inclusiva, o cómo entender el modelo de educación inclusiva, destacaría cuatro aspectos. En primer lugar, la educación inclusiva es un asunto de derechos humanos, tiene que ver con el derecho que tiene cualquier persona a recibir una educación, pero no solo eso, sino a recibir una educación con sus iguales, como un miembro más de la organización. En segundo lugar, la educación inclusiva es una cuestión social, es decir, no puede ir por un lado la educación y por otro lado la sociedad; ambas están interconectadas. Esto significa que el centro educativo debe abrirse al contexto sociocultural en el que está inmerso. En tercer lugar, la educación inclusiva es una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad; es apoyar y valorar al desconocido. Finalmente, es una ideología y un camino importante para conseguir la equidad. Desde la educación inclusiva hablamos de respuestas equitativas, que no es lo mismo que igualdad; la equidad supone tener en cuenta a todos los alumnos y ayudar al que más lo necesita.

La educación inclusiva es un proceso. Desde este planteamiento se habla de centros que caminan hacia la inclusión, o que tienen una orientación inclusiva, pero no existen centros inclusivos, porque este término conduce a la noción de “estado”, y la educación inclusiva es un movimiento constante en el que se van introduciendo continuas mejoras. El centro perfecto es el centro que se ve a sí mismo como imperfecto y que está buscando permanentemente respuestas para incrementar prácticas de inclusión. Asimismo, si tenemos claro que queremos tener una orientación inclusiva, hay que ser conscientes de que ningún ámbito de la institución educativa es un espacio neutral. La idea de proceso significa también que hay que empezar a trabajar desde la base, poco a poco, planteándonos pequeños retos, pero con una mirada a largo plazo.

Hay muchas definiciones, autores y publicaciones sobre educación inclusiva. En la siguiente definición de Tony Booth (1996), se expresa que la educación inclusiva es un proceso que busca responder a las necesidades

de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; y reducir la exclusión desde la educación y a partir de ella. Consiste, por tanto, en responder a la diversidad de todo el alumnado presente en las instituciones educativas mediante una mayor participación, pertenencia y presencia; tomando en cuenta la voz de todas las personas y teniendo siempre como meta eliminar cualquier práctica de exclusión.

Esta definición tiene una serie de implicaciones. La primera tiene que ver con una cuestión de justicia: todas las personas tienen derecho a recibir una educación en un sistema único y en su entorno. La segunda está relacionada con buscar mecanismos que eliminen las barreras para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. A continuación voy a mostrar distintas reflexiones extraídas de un estudio realizado recientemente en la Universidad de Sevilla. El propósito de esta investigación era conocer cómo representan la exclusión los jóvenes que la han sufrido y qué identifican como exclusión en sus trayectorias sociales, especialmente en sus trayectorias educativas. La idea era identificar las barreras que enfrentaban y qué se podía hacer para eliminarlas.

En su historia de vida, Sergio expresaba lo siguiente:

(...) porque yo quería ser uno de ellos, pero ellos no me aceptaban, a veces no me dejaban. No me gustaban los niños que se reían de mí, porque ahí veía yo como que yo no era nadie, como que ese niño se está riendo de mí, se está riendo de mí, porque seguro que es más que yo, yo no soy nadie.

Y ¿cómo le demostrabas a los niños que querías ser parte de ellos?

Pues yo me acercaba a jugar con ellos, intentaba hablar de animales y ellos hablaban de fútbol, por ejemplo.

El testimonio de Sergio nos muestra un tipo de barrera, la propia red social de los compañeros, que en el estudio aparece como una de las barreras más dolorosas para las personas que han vivido la experiencia de exclusión. En este caso, es el rechazo social que siente de sus iguales, de sus propios compañeros del aula y del centro educativo.

Otro ejemplo es el relato de Sara:

(...) lo de los empollones tenía mucha guasa, porque la maestra decía que no se mezclaran con nosotros porque decía que no éramos buenas influencias para ellos. Una maestra le dijo delante de mí que soy de un barrio de un pueblo de Sevilla, barrio que tiene mala fama; y el director del CEP le dijo que no se juntara con los niños, con los alumnos de tal colegio que sabían que era de tránsito, de un contexto más desfavorecido.

Al final lo que estamos trabajando con esos estudiantes es cómo se construye la identidad.

En otra reflexión decía Ana:

- Era conocida por la dificultad de aprendizaje, por ese aspecto pero nada más.

¿Conocida por tus compañeros?

Y por otras clases también.

Por profesores?

Todos los profesores conocían mi nombre y ya saben quién soy.

¿Y eso cómo te hacía sentir?

¿Cómo me hacía sentir? Muchas veces había momentos, muchos, que deseaba ser normal, de alguna manera.

Estos estudiantes están denunciando una serie de barreras que tiene que ver con el aprendizaje y la contextualización de la diversidad. De los testimonios anteriores, es posible deducir que la diversidad no se concibe como algo común, como un valor, o algo enriquecedor, sino como una construcción relacionada con un alumno tipo, desde un concepto de normalidad, en el que todo aquel que no entra en este concepto de "normalidad" queda fuera del sistema educativo.

Yo le pedí a la logopeda que me ayudase a redactar y resumir y ella me decía mira eso a mí no me corresponde a mí lo que me corresponde son las fotocopias que te doy. A las clases de logopedia yo no les daba valor ninguno porque me daba el texto de trabajo de vocabulario, de sinónimos y antónimos de esos y solamente me decía lo que estaba bien o lo que estaba mal, lo buscaba en el diccionario y lo ponía así, pero ella nada, prácticamente no sabía su significado.

Esta reflexión da mucho que pensar acerca de los sistemas de apoyo. En cuanto a las aulas ordinarias, Sergio expresaba lo siguiente:

Algunas veces me echaba el profesor, porque ellos explican una cosa a los veinte alumnos y yo estaba haciendo una cosa distinta que el profesor me mandaba, pues algunas veces me daba una vuelta ¿qué Sergio cómo va eso, esto y lo otro?.

Este testimonio muestra claramente el tipo de prácticas homogéneas, en las que todo el que no entra en ese patrón recibe un currículum totalmente distinto y termina haciendo cosas diferentes al resto de sus compañeros de aula. Y una última reflexión sobre el currículum que se transmite en las aulas:

(...) que como yo no hacía las mismas cosas que ellos, pues eso, que no, me daban cosas que no servían para nada, en una palabra, pues ellos también me echaban para un lado, me daban cosas que no servían para nada, me daban cosas, pues eso, eran tonterías, cosas fáciles de hacer, que no producían nada, que no me hacían pensar nada, eso, nada, y normalmente estaba siempre haciendo cosas distintas de los demás, siempre, siempre estaba haciendo cosas distintas.

Esta aseveración pone de manifiesto que el alumno está físicamente en el aula pero no participa ni valora lo que le están transmitiendo.

Estas son voces de personas que están sufriendo procesos de exclusión. Son denuncias que nos indican que algo está fallando. Esta es la línea que tenemos que empezar a trabajar, porque no se pueden permitir estas situaciones en un centro educativo. Desde una posición inclusiva, la única respuesta es pasar de la invisibilidad que tienen algunos estudiantes a que todos sean visibles. Todos forman parte de una comunidad, todos son valiosos y todos tienen el derecho a aprender y el derecho a sentirse partícipes de esos procesos educativos.

Esta concepción teórica de la educación inclusiva implica dejar de considerar la diversidad como un problema que hay que quitarse de encima porque no se sabe qué hacer, a concebirla como una oportunidad. Estamos hablando de la diversidad como una riqueza, una oportunidad y un valor, porque la respuesta a las diferencias del alumnado permite la mejora de las prácticas educativas y el desarrollo institucional.

Es importante resaltar que responder a la diversidad en un centro educativo no es solo una labor de los profesionales de apoyo. La educación inclusiva implica pasar de la responsabilidad única de un profesional de apoyo a la responsabilidad compartida de todos. Hablamos de un cambio de roles y también de un cambio de formación; es necesario que se replantee la formación del profesorado, que se trabaje la educación inclusiva en la formación inicial y permanente. La respuesta a la diversidad comienza en las propias aulas: ¿cómo diversificamos los ritmos y adaptamos el aula a la diversidad?; ¿trabajamos solo con el libro de texto?; ¿trabajamos con todos los niños por igual o entendemos que hay distintos ritmos y características y que

es preciso organizar el proceso de enseñanza para esa diversidad presente en el aula? La formación debe estar dirigida a esos aspectos, teniendo siempre en cuenta que el eje es el currículum común; un currículum común que se diversifica y se personaliza, y es nuestra obligación que ese currículum llegue a todos los estudiantes.

Como ya se ha visto, la educación inclusiva tiene como meta la calidad de la educación para todos. Ahora bien, la noción de calidad es diferente para distintos actores y países. En algunos casos, la calidad se asimila con eficiencia, en otros, la calidad supone una selección, y si se selecciona a los mejores se está excluyendo a determinados estudiantes. En el contexto de la educación inclusiva la calidad está asociada necesariamente a la equidad en educación. Nos estamos refiriendo a una propuesta equitativa en la educación, sin selección, sin separar a “los mejores” de aquellos que no son considerados como útiles para los ranking.

Para finalizar este apartado de conceptualización, me gustaría hacer algunas reflexiones. La educación inclusiva es un movimiento mundial que se está dando actualmente en todos los sistemas educativos y constituye un movimiento contra-hegemónico. La lucha y la búsqueda de cómo transformar nuestros sistemas educativos, desde sistemas centrados en modelos de integración escolar a modelos de educación inclusiva, es un reto importante que tienen muchos sistemas educativos. Es un proceso que hay que comprender porque es un movimiento joven.

Además de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), hay muchos trabajos y publicaciones sobre qué es la educación inclusiva, mientras que su puesta en práctica, o cómo hacerlo realidad, se está trabajando desde hace unos años. Es un movimiento joven al que hay que dar tiempo para profundizar su modelo, que propone el desarrollo de escuelas donde todos puedan participar y sean considerados como personas valiosas. Tomando la frase de los movimientos ecologistas, es un proceso que implica pensar globalmente y actuar localmente, porque la educación inclusiva debe empezar desde la base, desde el desarrollo local, poco a poco, aunque tengamos una gran meta y perspectiva. La educación inclusiva es un camino que hay que recorrer siempre con un horizonte de largo plazo, con pequeñas metas, paso a paso, implicando no solo al profesorado, sino también a la familia, al alumnado y a los sistemas políticos, es decir, debe ser una respuesta global de todos los actores.

Una vez analizado el concepto, la siguiente cuestión sería si existen centros que desarrollen prácticas inclusivas y, en ese caso, cómo son esos centros. ¿Por qué unos caminan hacia la inclusión y otros no? ¿Cómo se organizan? ¿Qué facilitadores tienen? ¿Cómo son las aulas inclusivas? Mediante distintos estudios y búsqueda de experiencias, que incluyeron visitas a otros países, en la Universidad de Sevilla se ha llegado a un esquema que agrupa los facilitadores en tres ámbitos: condiciones externas del centro, condiciones organizativas de los centros y condiciones de las aulas.

Comenzando por las condiciones externas, una sociedad que valore a todos va a facilitar prácticas inclusivas. Una política educativa que apoye procesos de educación inclusiva y no ponga barreras es otro elemento externo que favorece el desarrollo de prácticas inclusivas. La zona geográfica donde se ubica un centro también puede ser significativa. Así encontramos que en Sevilla capital las respuestas de mejora para atender la diversidad eran mínimas, mientras que en las zonas periféricas o en los pueblos se estaban dando mayores avances en el tema. Otro elemento identificado en muchos centros fue la existencia de un apoyo institucional y alguna figura externa que había ayudado en el proceso. Esto nos hace pensar que el apoyo externo y el asesoramiento de procesos, y no de contenidos, son aspectos muy valiosos para iniciar y desarrollar procesos de educación inclusiva. La colaboración inter-escuelas, centros educativos que se reunían periódicamente para plantear mejoras en el proceso educativo, es otro elemento facilitador clave. Por último, en un estudio realizado en el Reino Unido, el financiamiento aparecía como un elemento importante. Aquellos centros más innovadores que contaban con enfoques de educación inclusiva habían tenido apoyo financiero.

Ahora bien, el hecho de que tengamos estas condiciones a nuestro favor no quiere decir que un centro educativo camine hacia la educación inclusiva, al igual que no tenerlas no significa que no podamos caminar hacia la inclusión. Son condiciones que hay que conocer y visibilizar, así como denunciar determinadas cosas, pero no nos deben inmovilizar.

En cuanto a la organización del centro, después de muchas exploraciones e investigaciones, hemos llegado a nueve condiciones fundamentales para desarrollar proyectos de educación inclusiva. Debemos plantearnos en qué condiciones se encuentra nuestro centro en relación con cada una de estas características y priorizar algunas para comenzar a trabajar.

La primera condición se vincula con los fundamentos del cambio, como la necesidad sentida de hacer algo y de mover nuestro centro hacia algún lugar. Una vez que sentimos la necesidad y se inicia el proyecto, comienza un proceso de desarrollo en el que pueden surgir conflictos y crisis, que si se afrontan hacen que el proyecto tome más fuerza hasta que se institucionaliza el proceso. Es decir, los centros con orientación inclusiva estudiados entendían la educación inclusiva como un proceso inacabado que atraviesa varias etapas.

La segunda condición se relaciona con la concepción de la diversidad, la que tiene distintos significados para las personas. En los centros de orientación inclusiva consideraban que es un concepto muy amplio, en el que tiene cabida cualquier colectivo, o persona, independientemente de su género, origen social, capacidad o estilo de aprendizaje. Eso suponía que dar respuesta a la diversidad implicaba a todo el alumnado y no exclusivamente a aquellos con necesidades educativas especiales. En estos centros comprendían la diversidad como una riqueza y una oportunidad, entendiendo que las diferencias son algo común en los seres humanos.

La tercera condición que identificamos en las instituciones fue la organización de los sistemas de apoyo, de acuerdo con un modelo colaborativo, curricular e institucional. El apoyo en las instituciones de orientación inclusiva no va dirigido exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a toda la comunidad educativa. También se evidenció que el apoyo no debía ser responsabilidad única de un profesional de apoyo, “considerado experto”, sino que todos los profesionales de esa institución debían responsabilizarse, compartir y colaborar en la respuesta a la diversidad.

Un elemento facilitador, compartido en los centros, es lo que denominamos “sentimiento de comunidad”, lazos fuertes, valores e ideas compartidos, que hacen que sus miembros se sientan acogidos y valorados. En los centros investigados había una implicación de toda la comunidad y estaban abiertos a su entorno social, contando con la participación de las familias, voluntariado y otros actores sociales de la zona.

Un factor que está apareciendo actualmente con mucha fuerza en los procesos de educación inclusiva es el liderazgo. Liderar significa dinamizar y cualquier persona de la institución educativa puede impulsar y animar los procesos de mejora. En un centro, por ejemplo, se puede optar por crear un grupo de trabajo de ocho o nueve personas, como una estrategia para dinamizar la institución. Sin embargo, hay una estructura formal en los centros: los equipos directivos, que son claves en los procesos de cambio. En algunos centros se están desarrollando procesos de apoyo dentro del aula promovidos por el equipo directivo. También hay centros, en los que por ejemplo, se han utilizado técnicas de aprendizaje cooperativo en las aulas, y cuando ha cambiado el equipo directivo se han eliminado esas propuestas de mejora. En este contexto, cabe mencionar que el denominado “estilo de liderazgo democrático” se presenta como una condición imprescindible para el desarrollo de proyectos inclusivos. Este se caracteriza por un equipo directivo que apoya los cambios, valora a los docentes, genera espacios para que el profesorado colabore y moviliza a las instituciones educativas.

Una condición facilitadora clave es la colaboración. A lo largo de esta ponencia he mencionado algunas de las claves de la colaboración, como, por ejemplo, que la educación inclusiva no se puede hacer aisladamente. Si las prácticas inclusivas se desarrollan en una sola aula, podemos decir que se ha dado un paso en un aula, pero no podemos hablar de un centro con orientación inclusiva. Esta solo se puede hacer desde la

colaboración entre el profesorado y todas las personas que pertenecen a esa comunidad educativa. Para ello es necesario que busquemos espacios temporales y espaciales que nos permitan trabajar de esta forma.

El resto de las condiciones facilitadoras están muy relacionadas con los docentes: la investigación acción y el desarrollo profesional. La primera se refiere a la necesidad de que los docentes investiguen y reflexionen sobre su práctica, actúen, evalúen las mejoras y vuelvan a reflexionar sobre ellas. Es decir, profesionales críticos que reflexionan conjuntamente. Para desarrollar este perfil profesional es preciso que la formación inicial y en servicio incorpore ese tipo de procesos. Hemos observado que los centros que caminan hacia la educación inclusiva desarrollan una formación “en y desde el centro educativo”, y desde la colaboración. Esto significa que, aunque exista formación externa, estos centros apuestan por una formación en la propia institución porque esa es la que transforma y provoca cambios. En nuestra experiencia, la formación externa provoca pocas o limitadas actuaciones en la práctica diaria y en la colaboración entre el profesorado, mientras que la formación de base y colaborativa promueve el desarrollo organizativo e institucional.

Estas serían las condiciones que, según nuestros estudios, caracterizan los centros que desarrollan prácticas inclusivas. Aquellos que quieran comenzar a trabajar en la educación inclusiva, pueden tomar como punto de partida el análisis de estas condiciones en su institución, priorizarlas y jerarquizarlas y, a partir de ahí, decidir por dónde empezar.

En cuanto a los elementos facilitadores en las aulas, hemos encontrado que siempre tienen como eje central un currículum para todos, y utilizan distintas estrategias metodológicas, a través de las cuales se diversifican y personalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son también aulas en las que se valora la diversidad y tienen como elemento común el aprendizaje colaborativo.

Es importante señalar que no siempre que se adopta el modelo cooperativo se tiene que trabajar en equipo, también puede haber trabajo individual. La base está en la ayuda mutua que se prestan los estudiantes y en que la finalidad no es solo aprender los puntos que están propuestos para un alumno en su plan de trabajo, sino garantizar que todos los integrantes del equipo consigan sus objetivos, y para ello es necesario ofrecer ayuda a quien más lo necesite.

En las aulas con orientación inclusiva el modelo de enseñanza y aprendizaje se organiza de forma flexible. En cuanto al profesorado, a pesar de las diferencias, el elemento común es que todos tienen altas expectativas hacia los estudiantes y el énfasis está en los aspectos positivos. Muchas veces trabajamos desde un enfoque correctivo y haciendo hincapié en los aspectos negativos. En las aulas con orientación inclusiva se reconoce lo positivo, hay alabanzas y refuerzos cuando algo se hace bien. Estos mensajes positivos favorecen el proceso de aprendizaje y crean un buen clima. Las aulas inclusivas se caracterizan por cierto compañerismo pedagógico y por la participación colaborativa.

Muchas veces, sobre todo cuando trabajamos con libros de texto, se nos enfatiza la importancia de la planificación de aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje para atender la diversidad. En las aulas con orientación inclusiva, el profesorado colabora, planifica y trabaja conjuntamente. El apoyo de las familias en las aulas también es un elemento compartido; en muchos centros hay familiares apoyando a los docentes dentro de las aulas. Asimismo, en el trabajo de estas aulas se observa una evaluación más democrática, una valoración de los procesos y una evaluación basada en criterios.

Quisiera plantear una serie de cuestiones que vienen a resumir la trayectoria que hemos hecho a lo largo de la mañana sobre cómo poner en práctica la educación inclusiva, destacando que no hay una única forma de hacer educación inclusiva ni una receta igual para todos. Cada centro tiene un punto de partida distinto que es preciso identificar para tomar decisiones adecuadas a la realidad. Podemos tomar distintos caminos y estos se van a construir de manera diferente, según la conceptualización que se tenga, la organización del centro y sus

características, lo cual significa que cada camino es único e irrepetible. Es la propia organización la que debe decidir qué camino tomar, ya que hay puntos de acceso y procesos totalmente distintos.

La idea es siempre deconstruir las prácticas que excluyen para construir desde nuestra realidad, historia, cultura institucional y desde nuestra senda. No pueden imponernos nada ni decirnos cómo. Los apoyos externos pueden colaborar y entrar en el proceso, pero este debe llevarse a cabo desde la base. Un buen ejemplo son los microcréditos que impulsó Muhammad Yunus, desde el desarrollo local, con nuestros propios recursos y necesidades y con todos los integrantes de nuestro centro.

¿Y cómo? La única manera es hacerlo juntos; deconstruyendo prácticas que generan exclusión e incrementando procesos y ayudas que conducen a la inclusión, a la participación y a la pertenencia activa. Juntos; colaborando, dialogando, buscando decisiones conjuntas, tomando decisiones, llevando a cabo cambios concretos. Abriendo las puertas; algunos centros y aulas tienen muchas fronteras, hay docentes que tienen miedo a que entre otro compañero o profesional de apoyo en su aula, hay miedo a que se involucren las familias u otros actores de la comunidad. Pero la única manera es abrir fronteras y crear comunidades sociales y comunidades de aprendizaje.

Es importante también construir aulas personalizadas para todos, en las que cada estudiante se sienta reconocido, no como otras en las que ciertos estudiantes están marginados y ocupados en cosas totalmente distintas a las de su grupo para que se sientan activos dentro del aula, aunque realmente no participen en los procesos educativos. Tenemos que organizar aulas personalizadas que se adapten a las distintas necesidades e intereses de los estudiantes.

La única forma en que concibo la educación inclusiva es trazando caminos juntos, desde todas las organizaciones, desde todas las personas que estamos involucradas en la educación inclusiva. No puede estar la universidad por un lado, los centros por otro, la administración por otro, o los centros de un cierto sector sin ningún tipo de relación. Es necesaria la búsqueda de consensos y la colaboración de todas las personas que trabajan en pos de la educación inclusiva. Hay que romper fronteras, aprender de otras experiencias y pensar que juntos podemos construir prácticas que se acerquen cada vez más a una educación inclusiva.

Para finalizar, quisiera plantear una serie de condiciones para tener en cuenta como resumen de esta exposición:

La educación inclusiva debe afrontarse con cambios locales y graduales; es mejor dar pequeños pasos que querer dar muchos y, finalmente, no dar ninguno. Es un proceso que lleva tiempo y debemos tener paciencia; no ocurre en un curso escolar, ni en dos ni en tres. La duración del proceso dependerá del punto de partida de cada centro, del camino elegido y de la historia de la institución.

La formación en servicio ha de llevarse a cabo desde las comunidades y los centros educativos. En la mayoría de los centros que conozco la formación basada en el centro garantiza transformaciones en el aula y en las formas de apoyo, porque normalmente esta formación se caracteriza por un proceso de formación-actuación-evaluación-formación-actuación, es decir, por la investigación-acción.

Es preciso que, antes de empezar a trabajar cualquier aspecto de la educación inclusiva, hagamos una revisión o autoevaluación de los procesos que se están dando en el centro para saber cuál es el punto de partida. Esto no significa realizar una autoevaluación todos los años, pero sí llevar a cabo ciertas sesiones en las que se evalúen las distintas características y condiciones del centro.

Para desarrollar proyectos de educación inclusiva es importante concebir la diversidad como un concepto amplio, hacerla visible, celebrarla y verla como una oportunidad para mejorar nuestros centros, nuestras prácticas y a nosotros mismos como docentes. Entender que hay que planificar para que todos entren en nuestras planificaciones y no queden excluidos algunos estudiantes por ciertas características, y buscar constantemente estrategias que faciliten la participación.

La participación de la comunidad educativa es necesaria, pero debe ser voluntaria. Cuando los cambios son impuestos, cuando una organización decide trabajar hacia la inclusión por imposición, puede ser contraproducente y hacer fracasar los cambios. La participación de todos es clave, pero hay que convencer a las personas mostrando los cambios que se van produciendo, sin presionar.

La colaboración es el elemento que guía, cambia y hace posible las transformaciones en los centros y en las aulas. La colaboración debe darse entre el alumnado, entre el profesorado, entre este y las familias, entre docentes, familias y comunidad, y con instituciones dedicadas al tema de la diversidad. La colaboración es, en definitiva, el eje o el hilo conductor en todos los procesos de educación inclusiva.

La inclusión educativa: una responsabilidad compartida

ANABEL MORIÑA

Esta ponencia tiene dos partes. En primer lugar se presentarán unos materiales de formación que se han desarrollado para mejorar la respuesta a la diversidad desde el planteamiento de la educación inclusiva. En un segundo momento, se abordará cómo organizar un apoyo colaborativo e inclusivo.

Los materiales de formación “La escuela de la diversidad: una propuesta de formación para el profesorado”, se empiezan a gestar en 1996 como parte de una investigación relacionada con la atención a la diversidad que se estaba realizando en la Universidad de Sevilla. La investigación tenía como finalidad identificar buenas prácticas y extraer de ellas las condiciones externas, de centro y de aula, que caracterizan a los centros que responden a la diversidad. En 1998 finaliza la investigación con la identificación de una serie de condiciones, quedando en evidencia la necesidad de llevar a cabo procesos de formación en los propios centros. A partir de ahí comienza un ciclo que se podría denominar interactivo.

En esa época, ya había a nivel mundial centros que desarrollaban prácticas que podían considerarse inclusivas. Comenzamos a revisar experiencias prácticas de educación inclusiva y de formación en colaboración, que es básica y vital para desarrollar proyectos de educación inclusiva. El primer paso para elaborar los materiales de formación consistió en hacer una recopilación del material existente, con objeto de no empezar de cero. Se encontraron materiales de formación con algunas de las condiciones que caracterizan a las escuelas inclusivas, pero no que trabajaran globalmente la educación inclusiva.

En el año 1998 terminó un primer ciclo y comenzó otra etapa con una nueva pregunta: ¿cómo trabajar la educación inclusiva? En ese momento comenzamos a revisar experiencias internacionales y nacionales y se visitaron distintos países que desarrollaban proyectos de educación inclusiva para conocerlos de primera mano e identificar las condiciones que es necesario trabajar en los centros y en las aulas, pues aulas y centros tienen que ir unidos para desarrollar proyectos de educación inclusiva. El producto final de este trabajo es la propuesta de formación que voy a presentar. El proceso de diseño y desarrollo de esta propuesta ha llevado casi diez años.

La propuesta formativa se divide en módulos. Todos tienen el mismo planteamiento; van desde lo conceptual a la práctica, pues entendemos que no puede haber formación si no hay análisis de la práctica y puesta en práctica de las propuestas y mejoras.

El primer módulo orienta por dónde empezar. El segundo consiste en descubrir la diversidad, abordando el concepto y la práctica de la diversidad desde una perspectiva amplia, y como una oportunidad y no como un problema, distinguiendo distintos ámbitos necesarios para celebrar, valorar y aprender de la diversidad. El tercer módulo trata el tema del apoyo; cómo desarrollar un apoyo inclusivo, colaborativo, institucional y curricular en su sentido amplio. El cuarto módulo gira en torno a cómo desarrollar habilidades y conductas de colaboración entre el profesorado. Un quinto módulo aborda el tema de la respuesta institucional a la diversidad desde la organización del centro y la implicación y participación de toda la comunidad educativa. Se trabaja cómo fomentar la participación de las familias, el alumnado, el voluntariado y de la comunidad social desde una visión amplia de la respuesta institucional a la diversidad.

El último módulo, el más amplio de toda la propuesta formativa, se centra en el aula. El trabajo en el aula implica muchas dimensiones, y en este módulo se plantea cómo crear un contexto educativo que dé respuesta a la diversidad, a una comunidad social y una comunidad de aprendizaje, y se abordan las estructuras organizativas y didácticas necesarias para diseñar y desarrollar una respuesta educativa en la que tengan cabida todos los estudiantes. Estamos hablando de aulas que diversifiquen y personalicen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta propuesta de formación está dirigida a aquellos centros que tienen inquietud por educar en la diversidad, pero no saben cómo hacerlo. Es decir, centros que no tienen aún las condiciones propicias para desarrollar proyectos de

inclusión, en los que no ha habido proyectos de mejora o de innovación y en los que no hay experiencias en formación colaborativa. El objetivo de la propuesta es aportar una formación de base para acompañar en los primeros pasos a aquellos centros que están atravesando por dificultades y que se plantean el reto de caminar hacia la educación inclusiva. Es una primera toma de contacto, a partir de la cual los centros deben desarrollar otros proyectos. Es una formación pensada para favorecer el autoanálisis y autoevaluación de las prácticas que están teniendo lugar en relación con la inclusión, que sirva de base para priorizar temas y elaborar proyectos desde el colectivo docente.

Dado que la educación inclusiva es una responsabilidad de todos los involucrados en el proceso educativo, la formación se concibe desde la multidisciplinariedad y la participación de toda la comunidad educativa y no solo de los profesionales de apoyo. Cuando se proponía la puesta en marcha de estos materiales se solicitaba que hubiera representantes de todos los departamentos, del equipo directivo, de los profesionales de apoyo, etc. para asegurar una diversidad de participantes. Cabe destacar que esta propuesta permite trabajar desde la educación infantil a la educación secundaria. La evaluación y validación de los materiales se ha hecho en todas las etapas educativas.

La propuesta formativa es amplia. Está estructurada en módulos y cada uno de ellos tiene una serie de actividades de formación, incluyendo un total de 47 actividades. Estas están pensadas para ser desarrolladas durante una o dos horas, porque en la docencia hay poco tiempo para trabajar y es necesario rentabilizar al máximo los espacios y los tiempos disponibles para la formación y dedicar ese tiempo a trabajar un aspecto concreto de la educación inclusiva.

La experiencia nos dice que entre las etapas de evaluación y otras obligaciones de los docentes, al final suelen desarrollarse entre siete u ocho actividades de formación. Hay centros que han decidido trabajar solo en aulas de secundaria, mientras que en otros se ha decidido tener primero una visión global de toda su institución, a través de una serie de actividades de cada módulo y, posteriormente, trabajar un módulo específico. La idea es que desde su conocimiento práctico y su experiencia y con la ayuda de estos materiales, los centros no necesiten a nadie externo, en calidad de asesor, que dé cursos de formación, sino que sigan procesos de autoformación en la propia institución educativa.

La propuesta de formación está pensada para que se trabaje desde la colaboración, desarrollando distintas estructuras que permitan vivenciarla a lo largo de las sesiones de trabajo; trabajo en parejas, en pequeños grupos, en gran grupo, etc. Durante las dos horas de la sesión de formación se establecen distintas dinámicas con la idea de que se acostumbren a trabajar con distintas personas y agrupamientos. Las actividades de formación se organizan en diversos ámbitos: análisis de casos prácticos, diseño de actividades para poner en práctica, y algunos textos teóricos relacionados con la diversidad.

Un último elemento importante de la propuesta de formación es la coordinación rotativa. Normalmente cuando nos agrupamos hay una única persona que se encarga de coordinar. La experiencia nos ha mostrado que es más significativo y hay una mayor responsabilización de todos cuando cada sesión formativa es coordinada por una persona distinta. Por ello, sugerimos que el rol de coordinar una reunión, dinamizar, tomar notas o presentar las conclusiones, sea siempre rotativo y pase por todos los miembros que integran el equipo. Yo me he encontrado con mucho rechazo cuando he hecho esta propuesta, hay determinadas personas a quienes no les gusta esta función, pero para implicarse realmente en un proceso de todos es importante que haya una coordinación compartida.

Vamos a centrarnos ahora en uno de los módulos del proyecto formativo que es fundamental para dar una respuesta a la diversidad: el apoyo. Desde el planteamiento de la educación inclusiva el apoyo se concibe como una acción educativa más de la que se responsabilizan todos los profesionales que participan en el proceso educativo. Se parte de la premisa que el profesional de apoyo no es el único responsable de atender a la diversidad y que el apoyo no debe brindarse únicamente a los estudiantes con necesidades educativas

especiales. El apoyo se concibe de forma amplia porque se dirige a todo el alumnado, al profesorado, a la familia y a la comunidad. Es decir, en la educación inclusiva cambia el foco de a quién va dirigido el apoyo y de quién es responsabilidad.

El gran reto que enfrentan la mayoría de los centros es cómo pasar de un modelo de apoyo terapéutico a un modelo de apoyo colaborativo y de naturaleza institucional. Desde un modelo de apoyo terapéutico hay unos presupuestos de partida marcados por el carácter experto de los profesionales que están implicados. Desde ese enfoque se entiende que cuando un alumno presenta una dificultad, el problema es del alumno, lo cual implica que no se introducen cambios en el centro o en el currículum, todo permanece igual.

El proceso desde el modelo terapéutico es el siguiente: el alumno tiene un problema, se busca un profesional que le dé respuesta, generalmente individual, como por ejemplo sacar al alumno del aula y darle una atención específica y, a veces, curricularmente distinta en un aula de apoyo. Desde esta visión se brindan apoyos parciales a determinados estudiantes que durante algunas horas a la semana, a menudo muchas, salen de su aula de referencia y se dirigen al aula de apoyo. Normalmente, cuando vuelve al aula ordinaria el estudiante hace cosas muy distintas a las del resto de sus compañeros, lo que podría considerarse muchas veces como currículos paralelos.

Desde esta perspectiva terapéutica los docentes de aula tienen poca implicación y responsabilidad en la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, tal como se expresa en el siguiente testimonio:

“Estos no son mis niños, son de los profesores de apoyo. Los profesores de apoyo tienen que decirme cómo tengo que trabajar, porque yo no sé, y como no sé no puedo hacer nada ni puedo cambiar nada en el aula. Tiene que venir un especialista, tiene que venir un experto a que me cambie, a que me diga qué tengo que hacer”.

Las metodologías que se aplican, normalmente trabajo con fichas, nos están demostrando que este tipo de modelo es inadecuado para dar una respuesta a la diversidad desde la perspectiva de la inclusión. Este tipo de prácticas segrega, excluye y etiqueta a determinados estudiantes.

La situación antes descrita es muy común en los centros educativos y existen unas condiciones de partida que no favorecen cuestionarse las prácticas y caminar hacia un modelo colaborativo y curricular. Estas condiciones muestran a menudo culturas organizativas muy individualistas. También es cierto que muchas veces la administración educativa nos dice que hay que colaborar, pero no facilita espacios ni tiempos para hacerlo. Por otro lado, cuando existen los tiempos, las reuniones suelen ser muy burocráticas y administrativas y no se tratan temas pedagógicos que faciliten la búsqueda de soluciones conjuntas a los desafíos y problemas que surgen en las aulas. Esta situación conlleva una falta de implicación de los docentes porque están acostumbrados a que un experto les diga lo que tienen que hacer.

En este contexto también encontramos profesionales de apoyo que se sienten insatisfechos y señalan que hay aislamiento profesional e incoherencias entre los distintos agentes que se dedican al apoyo (externos e internos). Algunos profesores de apoyo no se sienten parte del equipo docente y expresan que son el cajón de sastre al que va a parar todo lo que los demás no quieren hacer. Los orientadores externos, que visitan los centros algunas veces a la semana, también se quejan del rol de experto desde el que trabajan. Estos enfatizan que su tarea se vincula exclusivamente al diagnóstico de alumnos y que su trabajo es descontextualizado; evalúan al niño y deciden la respuesta que hay que brindarle, pero no tienen más contacto con las instituciones ni con la organización de los centros.

Las siguientes expresiones de dos profesionales de apoyo ejemplifican muy bien lo expresado anteriormente:

“Bueno, te sueltan al niño y punto, sacan al niño de la clase y lo mandan a hablar con el tutor, y tú antes de dirigir tu intervención tienes que centrarte en el niño, en sus problemas, en sus dificultades de aprendizaje, y tratar de solucionar así sin más”.

Con esta reflexión se está denunciando el aislamiento desde el que se trabaja y la respuesta centrada en el problema.

Tenemos el síndrome del orientador solitario: vamos a los centros, estudiamos a los niños, hacemos un informe y ahí suele acabar todo.

Esta crítica refleja que no se trabaja con los niños, sino que se interviene sobre el estudiante y desde el modelo de experto. Se trabaja desde la asimetría y no desde la horizontalidad; es decir hay una persona que tiene el conocimiento y otra que no, y esto genera mucha dependencia de los procesos de asesoramiento.

El gran reto es cómo transitar desde este apoyo terapéutico hacia un apoyo curricular, colaborativo e institucional. El eje de los procesos de apoyo inclusivo es diversificar el currículum común. Esto no significa que no se trabaje individualmente con un estudiante con necesidades educativas especiales, sino que antes es preciso intervenir en el contexto adaptando el currículum a nivel de centro y aula para que entren todos, en lugar de pensar en un prototipo de alumnos. La diversidad está presente en todas las aulas y es necesario personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarse a dicha diversidad. Aunque trabajemos individualmente con los estudiantes o en el aula, el foco siempre ha de garantizar que todos los estudiantes reciban el currículum común, pues esa es, además, nuestra obligación.

Este enfoque también implica que hay que redefinir los roles establecidos y cambiar las reglas del juego. No puede haber un rol de experto y un rol de dependiente asociados al docente de apoyo y al profesor de aula, respectivamente. La respuesta a la diversidad, desde un planteamiento inclusivo, implica que todos los profesionales del centro se responsabilicen de darle respuesta. Si un alumno presenta una necesidad educativa especial o cualquier otra necesidad, debemos preguntarnos en qué hemos fallado. Hay un cambio de enfoque; antes se pensaba que el problema era del alumno, se hablaba incluso de un problema inherente, ahora el problema no es del alumno, lo tenemos nosotros y somos nosotros quienes tenemos que buscar soluciones a esas necesidades que se están presentando.

Esto conlleva iniciar procesos de mejora y cambiar la estructura organizativa y didáctica de las aulas, e incluso ir más allá. Hay enfoques intermedios entre el apoyo terapéutico y el colaborativo institucional. Podemos trabajar de modo colaborativo y, sin embargo, brindar apoyo exclusivamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Dar un paso más hacia un apoyo inclusivo significa entender que este puede ser para todos, y el docente es uno de los que más necesita apoyo.

Vamos a analizar qué significa dar respuesta a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva. El punto de partida es considerar que las dificultades de un estudiante están indicando la necesidad de introducir cambios en la escuela. Si adoptamos esta perspectiva podemos hablar de organizaciones que aprenden, que tienen capacidad, autonomía e independencia para resolver problemas de forma colaborativa; es decir comunidades de aprendizaje. El eje central para dar respuesta a la diversidad es el currículum común, que también se trabaja de forma colaborativa, requiere una revisión de lo que se está haciendo en el centro y en las aulas. Hay que hacerse preguntas como cuáles son los modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en las aulas; si enseñamos desde modelos individualistas y competitivos o desde un modelo cooperativo; cómo estamos trabajando; o qué tenemos que revisar y hacer para pasar a otro modelo de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que el apoyo colaborativo potencia los procesos de mejora de atención a la diversidad. En lugar de pensar en categorías de estudiantes (“tengo tres alumnos con necesidades educativas especiales en el aula”, o “tengo dos alumnos migrantes”) hay que considerar la diversidad como una oportunidad para introducir cambios que beneficien a todo el alumnado y mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así se evitará que haya alumnos sentados en un espacio de la clase haciendo una cosa totalmente distinta, y que estos puedan participar activamente en las actividades que tienen lugar en sus aulas.

En consecuencia, si queremos transitar desde un modelo terapéutico hacia un modelo colaborativo institucional tenemos que deconstruir lo que tenemos y construir algo nuevo. Deconstruir es complicado, es un proceso lento que implica pequeños pasos, pero hay que dar pasos aunque sean pequeños. Deconstruir los procesos de apoyo implica abandonar modelos terapéuticos, modelos parciales de apoyo, modelos que desautorizan y que no dan autonomía ni a los centros ni a los sistemas de apoyo, y desarrollar escuelas que se perciban como una comunidad, constituyendo apoyos para todos y mediante redes no solo institucionales, sino también interinstitucionales y locales.

Una definición de apoyo colaborativo según Parrilla, colega de mi universidad, es la siguiente:

El apoyo colaborativo es un proceso que busca la adecuación de la enseñanza a situaciones y necesidades muy diversas, que centra en la igualdad la base de las relaciones entre los distintos profesionales que intervienen en dicho proceso y que exige la identificación de problemas, la selección y diseño de estrategias de solución de los mismos, así como el desarrollo y evaluación de dichas alternativas desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de los distintos profesionales. (Parrilla, 1994)

Avanzar hacia apoyos colaborativos implica, en primer lugar, un cambio en la concepción, es decir que los distintos profesionales de un centro entiendan que la respuesta a la diversidad supone una responsabilidad compartida, y que esta se relaciona con la colaboración. La colaboración se vive y se entiende como una estrategia de aprendizaje y como el eje vertebrador de cualquier proyecto de educación inclusiva. La base para cualquier iniciativa de cambio y de transformación es la colaboración en todos los ámbitos: del profesorado, del alumnado, de las familias y del contexto local.

El apoyo colaborativo se caracteriza por una serie de elementos. Una primera característica son las relaciones horizontales y simétricas, no hay relaciones verticales. Un segundo aspecto es la voluntariedad; la colaboración se basa en los compromisos libres de todos los participantes en el proceso de apoyo. Otra característica es el dinamismo activo de los participantes en los procesos de apoyo; se reconoce que hay profesionales con distintos conocimientos que se complementan y esto es una oportunidad para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el apoyo no parte de presiones administrativas o burocráticas, sino de las necesidades de las personas que están involucradas en los procesos de apoyo, es decir, de las propias instituciones y de los profesionales que trabajan en los centros. Al fin y al cabo, lo que pretendemos con un apoyo colaborativo es buscar soluciones conjuntas a problemas que son comunes.

Existen diferentes modelos de apoyo colaborativo identificados a partir de las experiencias de los centros. En algunos casos el apoyo se dirige a un alumno concreto, a través de una respuesta individual; en otros, se orienta a las aulas mediante, por ejemplo, la revisión de la organización de esa aula; hay también experiencias en las que un profesor de apoyo entra en el aula, o en las que trabajan dos docentes dentro del aula. Conozco centros en los que se ha decidido que ningún niño salga de su curso de referencia para recibir atención en el aula de apoyo, pero estos todavía tienen que dar un paso más. Me refiero al caso concreto de un centro con dos docentes en un aula, en el que el profesional de apoyo a la integración, como lo llamamos en España, trabaja exclusivamente con el alumnado con necesidades educativas especiales. Un paso más supondría que ese docente de apoyo trabaje con cualquier estudiante, porque al ser un apoyo diferenciado todavía se enmarca en un enfoque terapéutico. Ahora bien, ya el hecho de plantearse que ningún niño o niña salga de su aula es un paso hacia la educación inclusiva. Puede haber también apoyo al profesorado para adaptar el trabajo en el aula a la diversidad y para trabajar con las familias. Existen centros educativos donde se crean escuelas de padres.

Desde el enfoque de la inclusión se habla de apoyo curricular y colaborativo, y de instituciones con autonomía en las que se flexibiliza el trabajo en las aulas y donde las aulas de apoyo se abren a todas las personas en lugar de concebirse como espacios cerrados y aislados para determinados estudiantes.

Los apoyos formales tienen que existir. No es cierto que el modelo de educación inclusiva rechace todo lo que procede de la educación especial. Tienen que existir estructuras de apoyos en los centros, profesionales de apoyo externo y de apoyo interno. Lo importante es unificar cómo se brinda el apoyo y a quién va dirigido; se tiene que cambiar el enfoque. Los sistemas formales de apoyo tienen que coexistir con estructuras “no formales” de apoyo para optimizar todos los recursos que hay en los centros. El propio alumnado forma parte de las estructuras no formales de apoyo; hay que potenciar las redes naturales de alumnos y existen diferentes estrategias para favorecer la ayuda mutua entre estudiantes.

Otro recurso de apoyo fundamental son los docentes mismos. Para optimizar este recurso se pueden organizar grupos de trabajo entre profesionales de distintos centros, entre escuelas, entre docentes del mismo centro, etc. Se pueden organizar distintas estructuras no formales diseñadas por todos los profesionales que trabajan en la institución educativa, que sean complementarias a los procesos de apoyo formales.

Voy a presentar cuatro experiencias en las que he trabajado directamente con la finalidad de poner en marcha distintos planteamientos o acercamientos al apoyo colaborativo. La primera consiste en el apoyo entre colegas, entre dos docentes en un aula. La segunda se relaciona con los grupos de apoyo entre profesores o GAEP, que empiezan en el Reino Unido, luego vienen a España, y también se están utilizando en Brasil. Finalmente haré alusión a los grupos de apoyo interprofesionales y a los grupos de apoyo interinstitucionales.

La primera experiencia tiene que ver con un centro de primaria en el que se puso en marcha lo que hemos llamado teóricamente “apoyo entre colegas”, es decir dos docentes que trabajan conjuntamente en el aula. En este centro se decidió que cuando el profesor regular quedaba liberado determinadas horas, porque entraba un especialista en el aula, ya fuera el profesor de educación física o el profesor de inglés, entraba en el aula de otro compañero, en particular en aquellas en las que se estaban dando áreas instrumentales como matemáticas y lengua. La planificación previa, al igual que el desarrollo de la clase, se realizaban conjuntamente. También se trabajó con los docentes de apoyo que entran en el aula para compartir una lección, o una clase con otro compañero.

El segundo ejemplo son los “grupos de apoyo entre profesores” o GAEP. Estos grupos están formados por tres personas del centro, normalmente un miembro del equipo directivo o alguien que cuente con mucha experiencia; un docente que tenga menos experiencia y recién incorporado al centro; y un profesor de apoyo. La idea es que todo el colectivo del centro se vea representado en ese equipo. Cuando se decide participar en los GAEP empieza un proceso de formación desde el equipo de la universidad o los asesores de formación, sobre todo en estrategias de colaboración y resolución de problemas. Una vez que los miembros del GAEP han terminado su proceso de formación, se inicia un proceso formativo en el centro educativo, a través de una fase de sensibilización o campaña de publicidad, para informar al resto de los docentes que existe esa estructura para ayudarse mutuamente.

Los grupos de apoyo entre profesores se conciben como “apoyo del profesorado para el profesorado”. Los GAEP trabajan a través de reuniones, al menos en España lo estamos haciendo así. El profesorado tiene algunas tardes a la semana para tareas de planificación, reuniones u otras cuestiones que no son meramente académicas. Este grupo de apoyo se reúne durante una hora u hora y media. Las reuniones se trabajan con las personas que reclaman apoyo suelen durar cuarenta y cinco minutos. En estas reuniones se trabaja en la resolución de problemas de forma colaborativa, mediante estrategias de comunicación asertiva. En la colaboración es importante la comunicación, los mensajes conductores o facilitadores de la comunicación y la escucha activa.

Al principio cuesta trabajo que las personas acudan al GAEP por la falta de costumbre. Una vez que empieza la dinámica y una persona pide apoyo, esa persona entra a formar parte del GAEP como un miembro más, mientras dure el proceso. No es el grupo de apoyo entre profesores el que va a dar las soluciones; estas se construyen de forma colaborativa. Después de la primera toma de contacto se establecen los procesos de

búsqueda de soluciones. La persona que reclama ayuda expone su problema y entre todos van viendo cuáles son las posibles causas, y de todas ellas priorizan las más relevantes. Después se toman decisiones sobre qué hacer y se desarrolla un plan de acción para poner en práctica las decisiones que han tomado los miembros del grupo para solucionar el problema, el cual es acompañado de un proceso de seguimiento. Pasado cierto tiempo, el grupo se vuelve a reunir para abordar los avances, y así sucesivamente hasta que se considere que el problema está solucionado.

Existen otras experiencias, como por ejemplo el apoyo interprofesional. Hace unos años tuvimos un grupo de trabajo en el que nos reuníamos mensualmente miembros del apoyo interno y externo, profesorado de la universidad y asesores de formación relacionados con la atención a la diversidad para tratar de buscar respuestas a distintas situaciones que encontrábamos en la práctica. A veces se trataba de un análisis de casos concretos y otras de buscar o elaborar un material para trabajar en las aulas. El mayor valor de este grupo era la complementariedad, los aportes que podíamos hacer cada uno desde nuestro ámbito de trabajo y diferentes experiencias profesionales. La idea era mirar el problema desde distintas perspectivas. Esta experiencia duró un par de años y fue precisamente ahí que los miembros del apoyo interno empezaron a trabajar en los GAEP como respuesta a su situación de aislamiento.

Finalmente, tenemos el ejemplo de los apoyos interescolar. Estos están bastante consolidados en el Reino Unido y consisten en distintas escuelas trabajando de manera colaborativa. En algunos casos se organizan en redes de escuelas en las que se brindan apoyo para temas puntuales como, por ejemplo, organizar el tránsito del alumnado con necesidades educativas especiales desde primaria a secundaria. Otra posibilidad son las denominadas federaciones de escuelas, como se les denomina en el contexto sajón, que se reúnen periódicamente para trabajar distintos problemas que comparten en relación con el centro, las familias u otros. Se dan casos de centros educativos que están en distintos pueblos y han decidido trabajar en conjunto, mediante un seguimiento presencial y virtual en la puesta en marcha del apoyo colaborativo en las aulas.

Pensar que todos los profesionales de la educación son responsables de atender la diversidad implica replantearse cuestiones referidas a la formación inicial y en servicio. Reflexionar sobre la práctica es fundamental pero no es suficiente; para abordar este modelo de apoyo se debe formar a los docentes en procesos de reflexión, acción, evaluación y seguimiento sobre lo que se ha ido haciendo. Estamos hablando de círculos de investigación, acción, reflexión y acción.

Si partimos de la base de que la respuesta a la diversidad es una respuesta compartida, todos los involucrados se tienen que formar para darle respuesta desde un planteamiento inclusivo. En este sentido, es fundamental revisar las estructuras de la formación inicial y permanente, y que los formadores de formadores no solo sean profesionales de educación especial, sino que pertenezcan a distintos ámbitos. También es necesario que los procesos de formación permanente partan de la escuela. Yo que participo en muchos procesos de asesoramiento en formación puedo decir que el impacto de la formación externa en la práctica es mínimo. La experiencia muestra que la formación tiene que partir de las necesidades del propio centro y de su realidad, y solo así se puede hacer una verdadera reflexión, acción, reflexión; hacerlo de forma individual es bastante complicado.

Quisiera terminar la exposición mencionando algunos desafíos que enfrentan los modelos de apoyo colaborativo e institucional. Muchas veces se consideran el apoyo formal y no formal como enemigos en lugar de concebirlas como complementarios. Ambas fórmulas son posibles, ninguna de las dos niega a la otra, tenemos que desarrollar procesos en los que coexistan y convivan ambos tipos y maximizar tanto los procesos de apoyo formales como no formales.

Es muy importante que los maestros y las maestras den valor a su conocimiento práctico. Ahí está también la base de la colaboración, porque muchas veces buscamos respuestas externamente, creemos que el

conocimiento del “experto” nos va a dar la respuesta. Si partimos desde el aula vamos a trabajar con el conocimiento práctico.

También es necesario que reconsideremos la base del apoyo. No sería bueno que, aun mediante apoyo colaborativo y entendido como responsabilidad compartida, volvamos a una respuesta única y exclusivamente dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales. En ese caso habremos avanzado en algo, pero no habremos conseguido una respuesta inclusiva a la diversidad. Tenemos que ampliar el foco del apoyo a la diversidad. La innovación que esto supone hace necesario valorar realmente la efectividad de la colaboración. Muchas veces pensamos que estamos colaborando y realmente no es así; puede haber cooperación y coordinación, pero no colaboración. Por ello también es sumamente importante investigar y evaluar cuál es realmente la efectividad de la colaboración.

La función y el desarrollo profesional del docente en la era de la información y de la perplejidad¹

ANGEL I. PÉREZ GÓMEZ

INTRODUCCIÓN

Debatir e indagar sobre la función y el desarrollo profesional del docente en la era contemporánea requiere comprender los retos actuales que se le presentan a la escuela en la compleja sociedad actual de la información, la incertidumbre y la perplejidad. La formación de los ciudadanos contemporáneos tiene lugar en complejos, inciertos y cambiantes escenarios económicos, sociales y culturales que desbordan la capacidad de comprensión individual y que, en cierta medida, nos enfrentan con la inevitable incertidumbre que supone decidir cómo intervenir y cómo construir el propio proyecto personal, profesional y social. En consecuencia, la función del docente se encuentra radicalmente afectada por este escenario de incertidumbre, cambio y complejidad.

Una aproximación sensata a este reto me lleva a plantear de manera sucesiva mis modos particulares de entender los procesos de socialización y educación en la sociedad contemporánea, la necesidad de orientar el dispositivo escolar a desarrollar las competencias fundamentales de los futuros ciudadanos, así como las implicaciones que este planteamiento tiene para configurar una función docente más compleja, relacionada con la competencia para estimular y acompañar procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

1. Socialización y educación en la era de la información y de la perplejidad

Los cambios sustantivos en las relaciones de poder, de producción y en las formas de vivir, así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos en las últimas décadas han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar. En definitiva, se ha transmutado el contexto cultural de nuestras interacciones.

El primer aspecto que deseo considerar dentro de este panorama de cambio global es la importancia decisiva de la información: vivimos en un entorno fundamentalmente simbólico. La era de la información en la que vivimos actualmente, se caracteriza, como defiende Castells², por la primacía del valor de la información sobre el valor de las materias primas, el trabajo y el esfuerzo físico. Por ejemplo (Riegel, 2007)³, en el automóvil, prototipo de la era industrial, el 60% de su coste se debe al costo de la materia prima y del trabajo físico que se dedica a su producción. Sin embargo, en el ordenador, prototipo de la era de la información, solo el 2% de su coste se debe a la materia prima y al trabajo físico empleado en su producción. "En la nueva sociedad digital [...] se impone la necesidad de dar un valor real a las personas más que a las cosas, como consecuencia del proceso de digitalización que vivimos, donde la materia prima fundamental es la inteligencia." (Rodríguez Ibarra, 2008)⁴

1. La presente ponencia es una revisión, actualización e integración de aportaciones diferentes del autor sobre la formación y desarrollo profesional del docente.

2. CASTELLS, M. (1998). La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol I, II y III. Madrid. Alianza Editorial.

3. RIEGEL, R. (2007). Education in the Information Age. En <http://people.coe.ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationinfoage.htm>

4. RODRÍGUEZ IBARRA, J.C. (2008, 28 de marzo). El asfalto, la red y las aulas. El País.

¿Qué significa esto para la vida cotidiana de los ciudadanos? Veamos los siguientes hechos:

En los últimos 20 años se ha producido más información que en los 5000 años anteriores.

La información se duplica cada 4 años y cada vez con más celeridad. Hasta hace 100 años la información que utilizaba el ser humano en su vida cotidiana permanecía básicamente igual por varias generaciones.

La información que ofrece, por ejemplo, el periódico N.Y. Times cada día es mayor que la que una persona podría encontrar en el siglo XVII durante toda su vida.

El 80% de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas de tratamiento de la información.

Los empleos que implican el uso de internet se pagan cerca de un 50% más que los que no emplean internet.

En los próximos 5 años, el 80% de los trabajadores estará desarrollando su trabajo de forma diferente a como lo ha venido desarrollando durante los últimos 50 años, o estará desempeñando otros empleos. (Riegel, 2007)

Vivimos saturados de información accesible, abundante, diversa, fragmentaria, sesgada, frágil y cambiante. La información que rodea la vida de los individuos se produce, se distribuye, se consume y se abandona a una velocidad cada vez más acelerada, por lo que las exigencias y desafíos a las personas y grupos sociales es cada vez más intensa. Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículum, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes.

La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a aprender, de manera autónoma, a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

El segundo cambio sustantivo en el ámbito de las relaciones de experiencia tiene que ver con la transformación de los escenarios cercanos de socialización. La familia, el grupo de iguales, el pueblo o el barrio, la escuela, la empresa... han sufrido modificaciones decisivas, tanto en su configuración interna como sobre todo en su posición relativa y en su función como plataforma de socialización de las nuevas generaciones. Esta transformación de los escenarios cercanos de socialización se manifiesta en los siguientes aspectos:

La lenta pero progresiva disolución del patriarcado y la transformación de **la familia** tradicional.

El cambio radical de la **comunidad inmediata** (aldea, pueblo, barrio) que cualitativamente se ha hecho más impersonal y, en cierto modo, más hostil.

El cambio en la importancia de las funciones y la extensión de la presencia social de la **escuela**. Universalidad y prolongación de la vida escolar.

La **globalización** e interdependencia mundial. Todo afecta a todos.

El desarrollo de la **cultura de masas**.

La **hipertrofia del consumo** como exigencia del llamado progreso económico.

La importancia de los **flujos migratorios**.

La sustitución del concepto de ciudadano y ciudadana por el de **cliente** y el recorte y deterioro de las prestaciones del estado del bienestar.

El déficit de nuestros estudiantes no es, por lo general, un déficit de informaciones y datos, sino de organización significativa y relevante de las informaciones fragmentarias y sesgadas que reciben en sus espontáneos contactos con los medios de comunicación. El individuo no puede procesar la cantidad de información que recibe y, en consecuencia, se llena de 'ruidos', de elementos aislados, más o menos sobresalientes, que no puede integrar en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella.

El reto actual se sitúa en la dificultad de **transformar esas informaciones en conocimiento**, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones contrastadas que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría.

En especial, **el déficit de los procesos actuales de socialización se ubica fundamentalmente en el territorio de los sentimientos y conductas**. Es muy difícil que las nuevas generaciones encuentren, en este escenario global, acelerado, anónimo, diversificado y caótico, una manera racional y autónoma de gobernar sus sentimientos y sus conductas. Se trata, por lo tanto, de un déficit fundamentalmente de orientación y organización de sentimientos, de organización de conductas y de elaboración de los modos de hacer.

La calidad de los significados que los seres humanos adquieren, reinterpretan y manejan en su vida personal y profesional es, por tanto, la clave de su desarrollo satisfactorio.

1.1. El malestar de la escuela

La sociedad contemporánea parece preocupada, en la actualidad, por los resultados insatisfactorios de largos y costosos procesos de escolarización. En las sociedades industrializadas, la escuela ha llegado a los rincones más inaccesibles y a las capas sociales más deprimidas. No obstante, ni la preparación científico-técnica, ni, en particular, la formación cultural y humana, ni la esperada formación compensatoria han alcanzado, en parte alguna, el nivel de satisfacción prometido.

Los profundos cambios producidos en la sociedad contemporánea han convertido en obsoletas y estériles formas y modelos de escuela que han parecido eficaces a lo largo del tiempo. Como se pone de manifiesto en numerosos estudios e informes (Coleman, OCDE, PISA, CIDE, UNESCO, DELORS), la escuela contemporánea, útil en las tareas de clasificación y selección de los más aptos y de exclusión o sumisión de los menos favorecidos, mantiene un alto grado de fracaso escolar reconocido, en torno al 30% en nuestro país. Y un fracaso no declarado mucho más importante que se manifiesta en tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, la inoperancia de la escuela para compensar las diferencias de origen. A pesar de la extensión de la escolaridad a todos los individuos de una cohorte de población, la variable estadísticamente más significativa para explicar las diferencias en los resultados y en el rendimiento académico sigue siendo el origen sociocultural de los estudiantes. (Coleman, 1966; Karabel y Halsey, 1977; Fernández de Castro, 1986; Fernández Enguita, 2003)

En segundo lugar el carácter efímero de los aprendizajes escolares. Una abrumadora cantidad de investigaciones ha demostrado que las preconcepciones intuitivas y espontáneas que los infantes adquieren en su vida previa, y paralelamente a la escuela, superficiales, erróneas y saturadas de contradicciones, vuelven a ser utilizadas por los jóvenes y adultos, aún después de haber aprendido académicamente los conceptos más correctos. El aprendizaje escolar academicista, -los contenidos que

se adquieren sin interés, sin entender su significado y utilidad, para intercambiar por notas- es costoso, poco útil y por ello efímero, cuesta mucho aprender y muy poco olvidar. (Bruner, 1994; Gardner, 1991; Carey & Smith, 1995; Lee, et al., 1994, 1995, 1996)

En tercer lugar, la incapacidad para desarrollar las capacidades más fundamentales. Por ejemplo, es abrumadora la denuncia del déficit de lectura y escritura comprensivas que manifiesta un porcentaje altísimo de nuestra juventud, incluso al concluir la enseñanza secundaria (Congreso de escritores, 2002; Mora, 2002; Penack, 1990)

Desde posiciones más extremas o más moderadas parece evidente que la escuela contemporánea manifiesta grietas y desajustes importantes en los países más diversos y en los contextos culturales más diferentes. Los desajustes, conflictos y fracasos parecen inevitables si, como afirma Hargreaves (2000), la estructura y funcionamiento de la escuela son premodernos, los docentes en su mayoría han sido formados en la racionalidad moderna y los estudiantes manifiestan conceptos, intereses, expectativas y comportamientos claramente postmodernos.

2. Las competencias como finalidades del currículum escolar

Como consecuencia de tales desafíos, a lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de este, se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, nuevos modelos de escolarización (UNESCO, OCDE, CERI)⁵. Uno de estos documentos germinales es el denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) cuya primera versión aparece en el año 2000 y su versión definitiva se difunde en el año 2003. A partir de este, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España, han comenzado a reformular el currículum escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias. Convertir el desarrollo de competencias personales en el eje vertebrador del currículum escolar implica modificaciones sustantivas en todos los componentes del dispositivo escolar actual: diseño y desarrollo del currículum de todas las etapas, organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales y la función y actividad de todos los agentes implicados.

Para hacer operativo este cambio tan sustantivo parece imprescindible entender la complejidad del concepto de competencias en torno al cual gira la transformación del currículum y de la escuela.

El concepto de competencias fundamentales (“key competencies”) -en España denominadas “básicas”- como eje de la configuración del currículum escolar se consolida de forma definitiva en el documento DeSeCo⁶ que define la competencia como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Con el propósito de estimular políticas educativas y prácticas escolares que respondan a las exigencias de los complejos, inciertos y cambiantes escenarios contemporáneos, la OCDE hace una apuesta decidida por acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida actual: al entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela, no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento, el instrumento privilegiado al servicio de las **competencias fundamentales** que requiere la ciudadanía en la

5. Conviene consultar los múltiples documentos elaborados en este periodo, publicados en la página web de la OCDE: www.OECD.org/publications.

6. CERI (2002). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies.v. OCDE

era de la información y de la complejidad; al insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características complejas de la vida contemporánea y para desarrollar en cada individuo las competencias que les permitan conocerse y gobernarse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos, inciertos y cambiantes y elaborar de manera autónoma los propios proyectos de vida personal, social y profesional. (Carr⁷, 2006, 2004; Hipkins⁸, 2006; Pérez Gómez⁹, 2007)

Tal y como ya proponía (Pérez Gómez, 2007), tomando en consideración los trabajos centrales que sustentan el documento DeSeCo y sus desarrollos críticos posteriores¹⁰, en especial la relevante aportación de Hipkins (2006), podemos destacar las siguientes características principales que conforman este concepto de las competencias fundamentales:

La primera característica que conviene destacar es el carácter holístico e integrado de las competencias. Las competencias fundamentales no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples, son modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada que usamos en la vida cotidiana y en la práctica profesional, como, por ejemplo, la competencia para hacer un diagnóstico y proponer un tratamiento médico, diseñar el programa de un viaje, proponer un proyecto arquitectónico o industrial, elaborar un diseño curricular, elaborar un programa político o definir una estrategia de defensa jurídica. Estas competencias tienen carácter holístico, porque integran demandas externas, atributos individuales (incluidos los afectos, las emociones, los valores, las actitudes y las habilidades, así como el conocimiento explícito o tácito) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación. No pueden, por tanto, confundirse con habilidades.

*La segunda característica clave de las competencias es que, al igual que el conocimiento o la información, las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen solo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto.*¹¹ Por eso son tan importantes los contextos donde cada persona vive, aprende y trabaja. El reto que se plantea al docente es, por tanto, cómo preparar los contextos de aprendizaje, las actividades y proyectos, las interacciones entre los estudiantes para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido, porque de la riqueza de ese escenario depende en gran medida la calidad de las competencias que desarrollará el aprendiz para desenvolverse en dicho contexto.

El aprendizaje debe entenderse como un proceso de incorporación progresiva y creativa, por parte del aprendiz novato, a la cultura personal, social y profesional del aprendiz experto. (De ahí la importancia de la calidad, por ejemplo, de los grupos de investigación, los seminarios de innovación, los departamentos y gabinetes profesionales... como contextos de aprendizaje).

El tercer aspecto por destacar es la importancia de las disposiciones o actitudes. Estrechamente relacionado con las intenciones, las emociones y los valores, es necesario resaltar la necesidad de que los individuos *deseen aprender*, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción. Toda competencia implica un querer hacer. El desarrollo emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias, y viceversa.

En *cuarto lugar*, no puede olvidarse que toda proyección en la acción implica un importante componente ético, el ejercicio de juicios complejos y el manejarse entre dilemas, pues toda situación humana concreta supone afrontar,

-
7. CARR, M. (2004). Key Competencies/Skills and Attitudes: a Theoretical Framework: Background paper, Unpublished paper held by the Ministry of Education. CARR, M. (2006). Dimensions of strength for key competencies. University of Waikato.
 8. HIPKINS, R. (2006). The nature of Key Competencies. A background paper. New Zealand Council of Educational Research.
 9. PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2007). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y de acción. en VVAA. Educar por competencias, ¿Que hay de nuevo? Madrid, Morata.
 10. A este respecto cabe destacar las aportaciones de Hipkins, (2006); Brewerton, (2004); Carr (2004, 2006); Perrenneoud, (2001); Kegan, (2001); Rychen y Salganik (2003)
 11. Consultar a este respecto el interesante artículo de Brown, Collins y Duguid (1989), donde se argumenta de manera exhaustiva y fundamentada que el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, ligados a los contextos en los que viven y experimentan los sujetos humanos, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura, el contexto y las relaciones.

elegir y priorizar entre diferentes principios morales frecuentemente en conflicto. Encontrar el sentido de lo que uno hace implica opciones morales y, evidentemente, favorece la eficacia de la comprensión y de la acción, al tiempo que estimula y potencia el deseo de aprender (quien encuentra el sentido de su trabajo fácilmente se enamora del mismo y busca y aplica el conocimiento de manera mucho más eficaz).

La *quinta característica* refiere al *carácter reflexivo* de toda competencia, a la **transferibilidad creativa**, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas. La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades. Las nuevas situaciones y los nuevos contextos siempre manifiestan un grado de indeterminación, de apertura, de singularidad irreductible, de sorpresa. La competencia, por tanto, ha de entenderse como un sistema de reflexión y aplicación abierta, de investigación y acción. *La reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto.*

Por último, conviene destacar el *carácter evolutivo* de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Son complejos sistemas de acción y reflexión que no se adquieren ni se acreditan definitivamente y para siempre, sino que han de actualizarse mediante su aplicación constante a los nuevos contextos cotidianos o a los nuevos problemas y situaciones profesionales. Cuando se convierten en rutinas mecánicas se anquilosan, se deterioran y se incapacitan para comprender y actuar en el río cambiante e incierto de la vida personal, profesional o social. Las habilidades sencillas pueden y, a veces, deben convertirse en rutinas; las competencias o capacidades fundamentales, no.¹²

En síntesis, los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades humanas fundamentales serían los siguientes: *constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.* En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados.

No estamos hablando de destrezas, ni de habilidades específicas que, como los conocimientos concretos, tienen que considerarse instrumentos, componentes necesarios pero no suficientes y, en todo caso, caducos y cambiantes. Hablamos de competencias o capacidades humanas fundamentales que constituyen el entramado básico, los modelos mentales esenciales que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional.

Adoptar las competencias llave o básicas ha de suponer un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar. No es una modificación cosmética y superficial. Supone establecer el *aprendizaje activo de conocimiento útil* como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente. Es necesario hacer consciente al profesorado en particular y a la sociedad en general de la *profundidad y relevancia del cambio*. Un cambio que no puede resolverse con modificaciones y prescripciones normativas en los boletines oficiales. Requiere un *cambio de mirada, de cultura, de creencias y de prácticas*, en la administración, en los docentes y en la sociedad en general, y ha de apoyarse fundamentalmente en la calidad de los recursos humanos que seamos capaces de poner a disposición del sistema educativo.

El nuevo enfoque requiere destacar que el aprendizaje individual o colectivo, de los estudiantes y/o de los docentes es el centro de todas las actividades de la vida escolar. Este enfoque supone un conjunto de cambios entre los que se destacan los siguientes:

12. Conviene recordar aquí, el tan repetido aforismo de “vive como piensas o acabarás pensando como vives”, no es sino una clara manifestación de este carácter evolutivo de las competencias básicas de los seres humanos. Como plantea Juan José Millás en su antigua novela *Letra muerta*, el protagonista que pretende introducirse clandestinamente en una organización para dinamitarla por dentro, sin darse cuenta, acaba siendo poseído por el espíritu de cuerpo de la congregación, se apodera de él, acaba convertido en uno de ellos, porque es muy difícil vivir de una forma y seguir pensando de otra distinta, vivir emboscado, hacer una cosa y pensar otra. (Reig, 2007)

3.1 Cambios en la concepción, diseño y concreción de currículo

Las competencias no pueden considerarse como un contenido añadido al currículo tradicional, deben entenderse como el *marco de referencia* para la selección de contenidos en virtud de su posible utilidad, de su virtualidad práctica, de su potencia para ayudar a entender la complejidad del mundo real.

El currículo debe atender a todas las *dimensiones del desarrollo personal*. El conocimiento (habilidades y contenidos), la identidad (pertenencia, emociones, autoestima, valores) y la acción (actitudes, comportamientos, rutinas y estrategias).

Reducción drástica de las prescripciones centrales del curriculum. El currículo oficial como documento de orientación y guía (Finlandia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Australia).

Importancia de la *elaboración y concreción local del curriculum*. Competencia de los docentes y de los centros en el diseño concreto para acomodar el currículo, los contenidos y actividades a las necesidades de los estudiantes.

Tendencia a la *integración de las disciplinas* en procesos de comprensión de los problemas complejos de la vida cotidiana. Las situaciones reales y los problemas auténticos implican fenómenos complejos que requieren aproximaciones interdisciplinarias, científicas, técnicas, éticas y artísticas.

Relevancia de la cultura operacional de la escuela. Explorar la dimensión operativa, la *utilidad de los contenidos del currículo* para entender los problemas y actuar sobre ellos. La cultura tiene que percibirse como útil, operativa por parte de los estudiantes. El conocimiento como valor de uso y no solo como valor de cambio, de intercambio por notas, certificaciones, acreditaciones, titulaciones...

Más que insistir en el aprendizaje de datos se requiere *formar modelos mentales*, ideas y esquemas de pensamiento sobre todos los ámbitos del saber y del hacer.

3.2. Cambios en las estrategias didácticas, en los modos de enseñar y aprender

Primacía de la actividad, "aprender haciendo". Importancia de la implicación de los aprendices en el proceso de aprendizaje: el aprendizaje como proceso activo de indagación, de investigación e intervención.

Implicación de los aprendices en actividades con sentido, en *tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales*. Problemas y situaciones de actualidad y de la vida cotidiana, que será necesario analizar, comprender, valorar y mejorar. El conocimiento como la herramientas privilegiada de comprensión y actuación.

En educación, *menos es frecuentemente más*. La amplitud de contenidos conlleva la saturación, la superficialidad y la asimilación mecánica, memorística, sin aplicación y sin real comprensión.

Primero las vivencias, después las formalizaciones. El conocimiento útil es el conocimiento que los estudiantes pueden manejar para comprender la realidad. La implicación supone inmersión en vivencias que progresivamente es necesario analizar, discriminar, formalizar.

La cooperación como estrategia privilegiada tanto para favorecer el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias.

Promover y estimular la *metacognición* como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje. Aprender a aprender, conociendo las propias fortalezas y debilidades en cada ámbito del saber y del hacer. Fomentar la reflexión en voz alta.

Crear un *clima de confianza*, seguridad afectiva, empatía y cooperación emocional, que permita y garantice el proceso abierto de experimentación sin resistencias personales, sin miedo al ridículo; el error como ocasión de aprendizaje.

Atender los problemas en sus primeras manifestaciones. Cualquier problema de aprendizaje o de conducta importante antes ha sido pequeño.

3.3. Cambios en la configuración de los ambientes de aprendizaje

De lugares de recepción y estudio a *espacios de trabajo*.

Ruptura de la configuración previa y burocrática de los horarios y de los espacios. La variable espacio, *tiempo y recursos al servicio* de los proyectos de indagación e intervención de los estudiantes, no a la inversa.

Configuración flexible y diversificada de espacios y tiempos al servicio de los proyectos de aprendizaje; espacios de trabajo individual y estudio, espacios de trabajo en grupo, espacios de comunicación, exposición, discusión y debate.

Ambientes diversificados y ricos en recursos didácticos y humanos. *Ruptura de las fronteras entre la escuela, la cultura, la sociedad.* Apertura de la escuela a la sociedad e integración de la escuela en la sociedad. Aprovechar la riqueza cultural de la familia y de la sociedad. Voluntariado, familias, jubilados...

3.4. Cambios en los modelos estrategias y técnicas de evaluación

No es fácil sobrevalorar *la importancia de la evaluación en la configuración de toda la vida escolar*. Pocos dudan en la actualidad, y PISA ha venido a confirmarlo¹³, que los modos de evaluar los aprendizajes de los estudiantes condiciona sustancialmente los procesos de enseñanza de los docentes, la selección de los contenidos del currículum, la determinación de las prácticas de enseñanza, el clima de relaciones sociales y los ambientes de aprendizaje escolar y, sobre todo, la configuración de las experiencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Un alumno, como afirma Boud (1995, 35), puede escaparse a los efectos de una mala enseñanza, pero difícilmente se escapa a las repercusiones de una forma perversa o equivocada de concebir la evaluación y desarrollar los exámenes y calificaciones.

La evaluación ha de ser *congruente* con la definición de las finalidades del currículum en términos de competencias o cualidades humanas fundamentales. Lo que nos interesa conocer, mediante los procesos de evaluación, es si cada estudiante está construyendo tales competencias que le permitan una posición más autónoma y eficaz en su vida. Poca importancia tiene para este propósito básico si el estudiante es capaz de repetir de memoria listados de informaciones o clasificaciones que no le ayudan a entender mejor la realidad compleja en la que vive y a organizar de modo racional y responsable su conducta personal, profesional y social.

Evaluar competencias fundamentales requiere *evaluar sistemas de reflexión y acción*, evaluar actuaciones, a sabiendas de la complejidad de elementos presentes en las actuaciones humanas. Implica, por tanto, la utilización de nuevos modelos e instrumentos de evaluación, adecuados para *captar la complejidad*, más allá de las convencionales pruebas de papel y lápiz. La mejor estrategia de evaluación es aquella que utiliza

13. Puede consultarse al respecto el interesante documento de Sjober (2007).

pluralidad de instrumentos y *procedimientos congruentes con el sentido* de los procesos de aprendizaje y las finalidades deseadas: ensayos, trabajos y proyectos, observación, portafolio, entrevistas, exposiciones orales, cuadernos de campo, seminarios de debate y reflexión...

Otro aspecto clave de la evaluación educativa es el *feedback, el comentario reflexivo* que hace el docente o los compañeros sobre los trabajos del aprendiz. El *feedback* constructivo es clave para el progreso del aprendizaje relevante y para la autorregulación por parte de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje. El comentario del docente, atento a la evolución y progreso del estudiante, debe dar paso de forma paulatina a la autoevaluación del propio aprendiz.

La *autoevaluación* ha de ocupar un lugar central si queremos que progresivamente cada sujeto vaya asumiendo la responsabilidad de conocer y *autorregular* sus procesos de aprendizaje y actuación. La evaluación será formativa si capacita al estudiante para comprender y valorar su propio proceso de aprendizaje, si contribuye al desarrollo de la metacognición.

La evaluación continua y *formativa* es, por tanto, la clave del cambio de la cultura convencional de la escuela. Por ello es urgente la modificación radical de la formas de examinar y, la primera propuesta que surge de los planteamientos anteriores, es que la evaluación ha de concebirse como una *herramienta y una ocasión para el aprendizaje*. Ahí reside su sentido formativo. (James, 2007)

Por último, y tomando en consideración el concepto de conocimiento como construcción de significados que hemos defendido a lo largo de este discurso, cuando sea necesario el control diagnóstico de los individuos o de los grupos, la evaluación debe *centrarse en las ideas, en los modelos*, en los patrones que utiliza el sujeto para comprender y proponer formas de actuación y no sobre la repetición de memoria de datos o informaciones. Una consecuencia lógica de este principio será permitir el acceso libre a la *información en cualquier prueba* o diagnóstico de los aprendizajes.

3.5. Nuevas formas de entender la función docente. Cambiar la mirada.

La función docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo si el propósito es formar competencias llave. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un *profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículo "ad hoc" y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, este docente requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes.*

Por otra parte, como proponen (Bain, 2007 y Tedesco¹⁴, 2005), el docente tiene una clara función de ejemplificación. Su función testimonial para lo bueno y para lo malo es ineludible, por ello deben constituirse en *ejemplos de buenas prácticas intelectuales de indagación y actuación*. Demostrar en su práctica una manera eficaz y honesta de construir y aplicar el conocimiento a las situaciones y problemas reales. Los docentes deben enseñar, mediante su testimonio explícito, los procesos de construcción y aplicación del conocimiento. Han de manifestarse como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos y ante situaciones inciertas, expertos estratégicos que conocen lo que saben, que conocen lo que falta, que utilizan heurísticos y estrategias de indagación y que dominan los métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas y situaciones complejas que requieren múltiples miradas y perspectivas críticas y creativas.

14. TEDESCO, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid.

Todos estos cambios suponen una transformación cultural del entorno escolar. No podemos olvidar, como resalta reiteradamente Nuthal (2005), que la *enseñanza es un ritual cultural* que se ha asimilado por cada generación a lo largo varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan, en parte, fuera de la conciencia. Se requiere cambiar la cultura para crear nuevos contextos de aprendizaje. Esto explica porqué después de cambios en la formación de los docentes y reformas continuas de las leyes educativas, el corazón de los procesos de enseñanza-aprendizaje permanece inalterable a lo largo de tanto tiempo. *Los rituales culturales se sustentan en redes de creencias y supuestos estables*, que forman parte de nosotros mismos de tal manera que permanecen invisibles y, por tanto, somos inconscientes de su influjo y control. Sin modificar tales creencias y supuestos arraigados en formas de comportamientos, no será posible la transformación real, la reinención necesaria de la escuela contemporánea.

La transformación de la cultura de los docentes, arraigada en creencias y hábitos, requiere métodos y estrategias que incluyan de forma continua y convergente la investigación y la acción, la práctica y la reflexión. Por ello aparece cada día con más claridad la importancia de las propuestas de la investigación acción participativa, como el camino más eficaz y satisfactorio hacia el cambio: *Las lessons studies* y el *“learning studies”* tan extendidas en los procesos de perfeccionamiento de los docentes japoneses¹⁵. No es suficiente el incremento del conocimiento y el desarrollo de habilidades docentes. Coherentes con el planteamiento que he defendido a lo largo de este documento, también para los docentes hay que proponer la formación de competencias profesionales, formas complejas y holísticas de comprender y actuar.

4. La formación del docente como reconstrucción y desarrollo de competencias profesionales

La actividad docente en la escuela, por tanto, no puede concebirse ya como un proceso lineal de transmisión de conocimientos científico-culturales que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial. Las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana plantean a la escuela un reto mucho más sutil: provocar en el alumno de forma continua la *reconstrucción del conocimiento pedagógico experiencial* que asimila acriticamente en su vida diaria.

Las variables que entran en juego en todo proceso educativo son de carácter cambiante, incierto, polémico y creador. A diferencia de otras actividades profesionales, con un reconocimiento social indudablemente más elevado, que trabajan con variables de naturaleza física, química o biológica y cuyo comportamiento es en gran medida explicable y previsible, el profesor interviene siempre en fenómenos humanos de carácter individual o grupal en cuyo desarrollo los componentes más relevantes y significativos son la autonomía, polisemia, imprevisibilidad y creación.

Ante esta compleja actividad, el conocimiento profesional del docente debe permanecer en estado de continua evolución y perfeccionamiento por una triple exigencia:

El incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social, base del currículum escolar.

La evolución también acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, instituciones y formas de organización de la convivencia, modos de producción y distribución, que se reflejan en el cambio

15. Murata, (2002); Chokshi, (2004); Ferences Marton, (2006); National Council, (2002); Perry, R., & Lewis, C. (2003); John Bowden, Ference Marton, (2004); Lewis (2002, 2004, 2005).

inevitable de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos, así como en *nuevas y cambiantes exigencias de formación profesional de los ciudadanos*.

El desarrollo continuo del conocimiento propiamente profesional del docente, de carácter pedagógico, que le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla, con especial atención a los modos de *enseñanza virtual* que la tecnología electrónica pone al alcance de todo docente.

En este sentido, es preciso resaltar la amplitud y diversidad de funciones que se alojan en el concepto "*competencias profesionales*". La formación del docente debe incluir el conjunto de *conocimientos, actitudes, capacidades y valores* requeridos para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así pues, el profesor debe ser capaz de:

- responder a las exigencias del conocimiento disciplinar y, en su caso, interdisciplinar que enseña;
- diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo;
- concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula y del centro;
- formular y experimentar estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación adecuadas a la diversidad de los estudiantes;
- diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos;
- organizar el espacio y el tiempo de forma coherente con el proyecto educativo;
- evaluar de forma que facilite el aprendizaje relevante del estudiante;
- en definitiva, el profesor debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica.

El carácter singular, incierto y creador de la vida del aula y de la propia práctica docente, y la necesidad no solo de comprender e interpretar la realidad sino de intervenir sobre ella, requieren el desarrollo de un **tipo de conocimiento profesional peculiar, en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y el arte**. Es este un conocimiento complejo, de **saber, saber hacer y querer hacer**, que requiere la elaboración y depuración de los componentes teóricos que se muestran eficaces en la práctica y surgen de ella.

Este tipo peculiar de **conocimiento práctico, de competencias**, requiere un prolongado proceso de formación, de intervención práctica y de análisis teórico, de adquisición de conocimientos y de desarrollo de capacidades de reflexión racional, contraste de ideas y discernimiento de opciones ético-políticas, de formación de destrezas y de desarrollo de capacidades "artísticas" de intervención. El profesor es, por encima de todo, un intelectual en la encrucijada del conocimiento y de la cultura, un intelectual que reflexiona sobre la ciencia, la cultura y el arte como instrumentos de adaptación creadora a la realidad, con el propósito de provocar su apropiación por parte de las nuevas generaciones. (Pérez Gómez, 1987, 2000; Pérez Gómez y Gimeno Sacristan¹⁶, 1989; Contreras¹⁷, 1985, 1986; Darlin Hamon¹⁸, 2006; Zeichner¹⁹, 2007)

16. PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO SACRISTAN, J. (1989). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.

17. CONTRERAS DOMINGO, L. (1986). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de educación*. CONTRERAS, DOMINGO J. (1985). "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277, 5-28.

18. DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Constructing 21st-Century Teacher Education*. 57,300-314.

19. ZEICHNER, K. (2007). *Accumulating knowledge Across Self-Studies in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 58,36, 38-46

El desarrollo de tales competencias profesionales requiere un prolongado currículum de formación de carácter *teórico-práctico o práctico-teórico, a lo largo de toda la vida profesional del docente*. Por la propia naturaleza de su actividad, la cualificación profesional del docente debe concebirse como un proceso de **formación permanente**, que conjugue un elevado *nivel teórico* con el enfoque directo a los *problemas prácticos* de la vida en el aula. Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias (Pozo²⁰, 2003), la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular. (Contreras, 1985)

Las situaciones educativas que afrontan los profesores pueden considerarse complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica, de una metodología estándar o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

Por todo ello parece evidente que el propósito de la formación del docente ha de ser el desarrollo en el profesor de *competencias profesionales llave*, capacidades de comprensión de e intervención en las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Elliott²¹: *La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse sino se mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son 'objetivas' en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia práctica los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos* (1991b, p. 6). La comprensión situacional de los problemas educativos no se desarrolla y perfecciona ignorando o eliminando los sesgos propios de las diferentes interpretaciones, sino modificándolos y depurándolos como consecuencia del contraste abierto de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas.

4.1. Academicismo versus socialización

Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön²² (1983, 1987) sobre la importancia del *pensamiento práctico* en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social, entre los que se encuentran los docentes, nadie duda de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos.

El pensamiento pedagógico práctico de los docentes (Schön, 1983, 1987; Argyris²³, 1993; Argyris y Schön, 1978; Zeichner, 1986²⁴, 1990; Clark²⁵, 1986) es una compleja red de conocimientos, actitudes, valores, estrategias y comportamientos que se caracterizan por su funcionalidad. Los estudiantes, futuros docentes, a lo largo de su prolongada experiencia en el sistema educativo -15 años al menos- han desarrollado de forma espontánea un pensamiento práctico sobre los fenómenos educativos, el sentido y funcionamiento de la escuela, las posibilidades educativas de los aprendices, el sentido de la evaluación... denominado por algunos como

20. POZO, J. I. (2003): Adquisición del conocimiento. Madrid. Morata.

21. ELLIOTT, J. (1991b), "Three Perspectives on coherence and continuity in teacher education". UCET Annual Conference. November.

22. SCHON, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

23. ARGYRIS, C. (1993). Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change. San Francisco: Jossey Bass.

ARGYRIS, C., & SCHÖN, D. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective, Reading, Mass: Addison Wesley.

24. ZEICHNER, K. (1986). The practicum as an occasion for learning to teach. The South Pacific Journal of Teacher Education, 14, 2, 11-27.

25. CLARK, C. M. AND PETERSON, P. (1986). Teachers' Thought Processes in M.C. Wittrock (ed) Handbook of research on teaching, Third Ed. New York. Macmillan.

pensamiento vulgar, folklórico o precientífico. Aunque se encuentra saturado de contradicciones, lagunas, mitos o inconsistencias, este pensamiento práctico manifiesta las siguientes características:

Ha servido al individuo para desenvolverse con éxito en su vida escolar.

Se ha construido en los intercambios espontáneos y por exigencias vitales, por tanto es un conocimiento experiencial, un subproducto inevitable de la cultura que ha vivido el aprendiz.

Es en parte inconsciente, estereotipado y se aloja en esquemas implícitos de interpretación y proyección, que constituyen los supuestos ideológicos no cuestionados.

Es la consecuencia lógica de adaptarse a las exigencias de la cultura escolar. Significa, por tanto, la apropiación privada de la cultura dominante en la escuela y en la sociedad.

Como todo conocimiento experiencial, adaptativo y funcional se resiste al cambio y, difícilmente, puede ser transformado por la mera clarificación cognitiva.

Nuestra intervención educativa como formadores de futuros docentes debe orientarse a contribuir y facilitar que los estudiantes reconstruyan dicho pensamiento pedagógico vulgar, generando un pensamiento experto, independiente y crítico.

Nuestra historia reciente como formadores de docentes se ha movido en los dos extremos de un recalcitrante dilema: academicismo versus socialización.

El academicismo supone la creencia realmente ingenua de que el pensamiento pedagógico experiencial puede sustituirse mediante el aprendizaje teórico de esquemas expertos de interpretación y acción. Se asienta sobre el supuesto de que el desarrollo profesional del docente es un problema prioritario, o incluso, exclusivamente cognitivo. Rechazar los esquemas vulgares y aprender y asumir los esquemas expertos o científicos que aportan las ciencias de la educación y sus disciplinas derivadas.

En todas las investigaciones pedagógicas sobre el desarrollo del pensamiento pedagógico de los docentes aparece con bastante constancia que este aprendizaje académico es bastante efímero y se desvanece tan pronto como se pasan las pruebas para cuya superación se aprendió o tan pronto como aparecen las resistencias, desafíos e influjos de la realidad práctica donde debe aplicarse. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristan, 1992; Pérez Gómez, 2008; Zeichner, 1990; Elbaz, 1983; Morine-Dersheimer, 1989)

El aprendizaje academicista es un tipo de aprendizaje que carece de funcionalidad práctica, al no provocar la activación, el contraste y la reconstrucción de los esquemas vulgares del pensamiento pedagógico experiencial. Por otra parte, la funcionalidad adaptativa de este pensamiento provoca decididas resistencias al cambio que solamente pueden disolverse mediante nuevas experiencias vitales que demuestren su utilidad y eficacia práctica alternativa en el escenario escolar.

En el otro extremo nos encontramos con **la socialización**, que se apoya en el siguiente argumento: si el pensamiento práctico es el pensamiento eficaz, la mejor manera de desarrollarlo es precisamente en la práctica, donde se supone que el docente ha de ejercer y desarrollar sus competencias como experto. El prácticum como ocasión para inducir al futuro docente en las condiciones reales de la escuela, o la inmersión del futuro docente desde el principio de su formación en el escenario de la práctica para ir adquiriendo como aprendiz observador y práctico tutelado los rudimentos, estrategias, rituales y competencias del maestro, son las ejemplificaciones privilegiadas de esta concepción.

Son, también, numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto la inconsistencia de este planteamiento. La inmersión en la práctica como estrategia fundamental o única de formación de los futuros docentes no favorece necesariamente la transformación reflexiva y crítica de los esquemas vulgares del pensamiento

pedagógico de los futuros profesionales, sino más bien su reproducción y fortalecimiento. No podemos olvidar, como recuerdan Beyer²⁶ (1988); Munro²⁷ (1989); Hoy²⁸ (1990); Staton²⁹ (1992); Smith³⁰ (1992); MacDonald (1984); Elliott (1991b, 1991a); Pérez Gómez (1998)³¹ el riesgo que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar. Como se ha puesto de manifiesto en tales trabajos, el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en poco deseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa. Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del estudiante o profesor novato a desenvolverse con éxito y a conseguir la aceptación social de sus compañeros. En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir, sin crítica ni cuestionamiento, el comportamiento social y profesional que se contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

Hoy (1990) por ejemplo, recopila un importante número de investigaciones que reafirman este supuesto, al constatar que los alumnos después del periodo de prácticas en los centros escolares manifiestan un pensamiento y unas actitudes orientadas más claramente y, en mayor medida que antes de dicho periodo, hacia posiciones de control, disciplina, administración de recompensas, premios y castigos, estimulación de la motivación extrínseca en los alumnos, así como una clara disminución de sus posiciones pedagógicas orientadas a fomentar la autonomía individual de los estudiantes, de su sensibilidad ante las diferencias individuales y de su preocupación por adquirir y proporcionar información adecuada a cada contexto y situación.

En este sentido es oportuno traer a colación los resultados de una amplia investigación realizada en la Universidad de Málaga, con una muestra de más de tres mil sujetos de diferentes universidades y centros escolares, sobre la evolución del pensamiento de los profesores, desde su etapa de iniciación académica hasta una época profesional con más de quince años de experiencia (Gimeno y Pérez, 1987; Pérez y Gimeno, 1992; Pérez y Barquín, 1990³²). Paradójicamente, a primera vista, el pensamiento pedagógico más conservador y más similar entre sí, lo manifiestan los grupos de la muestra que se sitúan en los extremos de la carrera profesional, es decir, los que comienzan sus estudios en las escuelas de magisterio y los profesionales con más de 15 años de experiencia.

Por el contrario, tanto los alumnos que acaban la carrera de magisterio, como aquellos que concluyen los estudios de licenciatura en pedagogía, manifiestan un pensamiento pedagógico más elaborado, diversificado e innovador en la mayoría de las dimensiones estudiadas (selección y organización de los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza, concepción de las relaciones profesor-alumno, estrategias de evaluación, problemas de control y disciplina, relaciones sociedad-escuela, naturaleza educativa del hombre...). No obstante, el carácter efímero de este pensamiento elaborado e innovador, que se desvanece en los primeros años de vida profesional ante los intercambios de la experiencia y con los influjos de la práctica, hace suponer que su adquisición académica es débil e inconsistente o que es de todos modos insuficiente para formar el **pensamiento práctico, las competencias profesionales**, que es el que realmente se utiliza no solo en las declaraciones teóricas, sino al intervenir en las situaciones complejas y conflictivas del aula.

Por otra parte, sin embargo, parece claro que la vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende precisamente del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención y no de las

-
26. BEYER, L. E. (1988). *Knowing and acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies*. Londres: Falmer Press.
27. MUNRO, R. (1989). *A case study os school-based innovation in secondary teacher education*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.
28. HOY, W. K. & WOOLFOLK, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*. 27, 2, 279-300. <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11071.htm>
29. STATON, A. & HUNT, S. (1992). "Teacher socialization: Review and conceptualization". *Communication Education*, 41, 1-35.
30. SMITH, S. (1992). "Teacher's Work and the Politics of Reflection". *American educational research journal*. 29, 2, 267-300.
31. PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
32. PÉREZ GÓMEZ, A. I., BARQUÍN, J. Y ANGULO, J. F. (1999). *Desarrollo Profesional Docente: Política, Investigación y Práctica*. Akal. Madrid.

prescripciones teóricas que aprendió en la universidad. Más que las teorías científicas sobre los procesos de aprendizaje o sobre los métodos didácticos o sobre el diseño y desarrollo del curriculum, aprendidas académicamente en la universidad, el **pensamiento práctico y las competencias profesionales** se forman en estos tácitos, oscuros y a la vez sencillos intercambios de significados en el contexto escolar. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito y frecuentemente inconsciente. (Zeichner³³, 1987, 2007; Clandinin y Connelly³⁴, 1986; Pozo, 2002; Kennedy, 2006; Darlin Hamon³⁵, 2006; Cochram Smith³⁶, 2005)

¿Cómo concebir y desarrollar el currículum de formación de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar de forma racional y creativa la actuación práctica? ¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir a la socialización empirista de la práctica rutinaria?

4.2. El desarrollo de las competencias profesionales. La reconstrucción de los significados de representación y de acción.

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico cotidiano implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que, desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela, se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento *pedagógico práctico*, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad y la educación.

Ahora bien, como afirman Connelly y Clandinin³⁷ (1988) y Schön (1983³⁸, 1987, 1988), la formación de un pensamiento profesional consistente y relevante debe apoyarse en aquel conocimiento experiencial, cargado de *imágenes* más o menos correctas, pero determinantes en la forma de interpretar y dar sentido a las situaciones que vive el docente y a las peculiaridades de su propia práctica. Provocar su reconstrucción no implica ni su ignorancia ni su desprecio.

En este sentido, la formación de docentes puede concretarse en un proceso de transformación de las teorías individuales y tácitas del pensamiento pedagógico de cada futuro maestro, como consecuencia de su confrontación con teorías públicas y experimentaciones compartidas sobre los problemas reales que se les presentan en el aula. Ello supone que el punto de partida de todo proceso de formación es explicitar las peculiaridades del pensamiento empírico de los futuros profesores y provocar su contraste ante los problemas de la realidad concreta y ante las formulaciones alternativas de compañeros, teóricos o expertos (**metacognición, autoconcepto, autoestima y autorregulación**).

-
33. ZEICHNER, K. (1987). Preparing reflective teaching. *International Journal of Educational Research*, 11(5). p. 565-576. ZEICHNER, K. (2007). Accumulating knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58,36, 38-46
34. CLANDININ D. J. y CONNELLY, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The Narrative study of the teacher' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 86, 2, 4 (377-387).
35. DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. 57,300-314.
36. COCHRAN-SMITH, M., & ZEICHNER, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: LEA Publishers.
37. CONNELLY, F. M. y CLANDININ D. J. (1988). *Teachers as curriculum planers*. N. Y.: Teachers College Press.
38. SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- SCHÖN, D. (1988). Educating teachers as reflective practitioners. in P. Grimmett and G. Erickson (Eds.) *Reflection in teacher education*. N. Y.: Teachers College Press

A diferencia de, y frecuentemente en contradicción con los modos habituales de actuación en las instituciones universitarias de formación de docentes, la cadencia que se deriva de estos planteamientos no concuerda con la secuencia tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica. Más bien debe proponerse una interacción circular de ambos componentes focalizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

En consecuencia, otro aspecto decisivo en la formación del pensamiento práctico hace referencia a la consideración del profesor como investigador y al proceso de *formación como un proceso de investigación* sobre la propia práctica, sus plataformas educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple periodo de inmersión en la cultura escolar, sino como un activo proceso de investigación personal en el contexto real del aula.

Al investigar en la práctica y al experimentar innovaciones no solo se descubren las posibilidades insólitas de la realidad social y humana de la escuela, sino que se detectan los obstáculos y resistencias externas, así como los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes, que influyen en el comportamiento explícito. El profesor se enfrenta necesariamente a la tarea de generar un nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve.

Otro aspecto clave en la formación de competencias profesionales hace referencia a la *interacción compleja y creativa entre continuidad y ruptura*. Parece evidente que las formas más frecuentes e importantes de aprendizaje relevante y duradero son subproductos de otras actividades, efectos secundarios de la participación en actividades sociales, de formar parte de un grupo humano, de un grupo profesional. La adquisición eficaz de habilidades, actitudes y conocimientos tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida. El significado de los conceptos y teorías ha de situarse en las prácticas de la vida real donde tales conceptos, ideas y principios son funcionales y donde ellos constituyen recursos de comprensión y actuación para los aprendices. Por tanto la continuidad con la experiencia previa y la ubicación del aprendizaje en el contexto cotidiano es un requisito clave para el aprendizaje relevante y duradero.

Pero la *continuidad genera estabilidad, repetición y, a la larga, invisibilidad de las propias formas de interpretar*. La mirada que emerge del contexto y se corresponde con la interpretación del grupo se consolida como supuestos incuestionables que aceptamos como naturales y en ese momento se convierten y constituyen en obstáculos para el desarrollo del conocimiento. *El progreso del aprendizaje y del conocimiento requiere la ruptura con las interpretaciones convencionales*, el distanciamiento crítico de las propias formas de ver la realidad, la conciencia de que no son más que formas particulares, contingentes y parciales de mirar, sentir y actuar. La distancia crítica requiere el contraste, la pluralidad de alternativas, el cambio de mirada y de posición.

Tanto en el aprendizaje individual como en la investigación colectiva el movimiento más importante es la apertura a nuevas formas de ver e interpretar la realidad, a discernir aspectos críticos de los fenómenos y situaciones no considerados hasta el presente y utilizarlos como plataformas de interpretación y actuación innovadoras.

La dificultad del distanciamiento crítico es que ha de ser idiosincrático, singular desde la perspectiva de quien aprende, no desde la perspectiva del que enseña. Si el distanciamiento y la apertura no afectan o no son comprendidos por el aprendiz, el aprendizaje relevante deja de producirse aunque tenga lugar el aprendizaje académico convencional.

Esta nueva mirada depende de la capacidad para discernir ciertos aspectos críticos y utilizarlos simultáneamente. Esta habilidad de discernimiento depende de la experimentación de patrones de cambio, de situaciones

plurales y cambiantes. Por ello una estrategia didáctica adecuada es la experimentación de diferentes roles en una misma situación, de forma que el aprendiz pueda experimentar los mismos fenómenos desde diferentes perspectivas. Por tanto, la pluralidad y el cambio son fundamentales para la profundización de las ideas, conceptos y teorías.

Estrechamente vinculado al principio precedente, conviene recalcar la importancia del *respeto a la pluralidad* como eje del currículum de formación del profesor. Respetar y fomentar la pluralidad y diversidad en el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores debe establecerse como una máxima central de procedimiento, que rijan las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del currículum de formación. En contra del dogmatismo epistemológico y del monismo metodológico, es necesario fomentar y estimular la proliferación de teorías, perspectivas, métodos y procedimientos, contruidos y utilizados desde la conciencia de su relatividad histórica y su dependencia contextual de intereses científicos, profesionales, políticos y económicos concretos.

Promover la *cooperación* en el trabajo docente puede considerarse otro principio fundamental en la formación del profesor. La tarea educativa es una empresa colectiva que requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y experimentación compartidas, mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos. Transmitir conocimiento puede ser una tarea individual, provocar la reconstrucción del pensamiento y de la acción, promover a contracorriente la autonomía profesional y la crítica de la cultura hegemónica, implica a todos los componentes del colectivo afectado y requiere la colaboración de los mismos. Aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de individuos y de grupos sociales.

En relación estrecha con los principios anteriores cabe resaltar la importancia pedagógica de fomentar la responsabilidad de los alumnos en la orientación de su propio proceso de formación. *Estimular la autonomía profesional del docente* durante el periodo de formación supone ofrecer oportunidades de elección y la creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluso las de carácter curricular que afectan a los futuros profesores, deben ser objeto de debate y decisión pública y compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sientan miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. La participación y la optatividad son dos aspectos claves en el proceso de implicación de los alumnos en su propio proyecto de formación profesional. Es una sarcástica paradoja pretender formar docentes investigadores, críticos, independientes, creativos y autónomos mediante un currículum cerrado que no permite a los futuros profesores sino escasas oportunidades de decidir, buscar, reflexionar y rectificar.

El último principio básico que deseo comentar hace referencia a la necesidad de considerar, en todo programa de formación de profesores, el *análisis y comprensión del contexto social* como determinante de la orientación de la práctica. El conocimiento, la cultura y la propia escuela son instancias socialmente construidas, contingentes a una época y a una sociedad y, por tanto, cuestionables en cuanto a su sentido, su estructura y su funcionamiento. Como ya hemos indicado anteriormente, la actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales, por tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la limitan o potencian. Tanto para Tabachnik y Zeichner³⁹ (1990); Liston y Zeichner⁴⁰ (1991); como para Carr y Kemmis⁴¹ (1988) y Elliott⁴² (1990), la crítica institucional y social es una parte natural del proceso de reflexión.

39. ZEICHNER, K. (1990b). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Boston, April.

40. LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1991). Teacher Education and the social conditions of schooling. Nueva York: Routledge.

41. CARR W. Y KEMMIS S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

42. ELLIOT, J. (1990). Investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

5. Implicaciones y propuestas

La primera implicación de los principios precedentes en el desarrollo de políticas educativas sobre la formación y desarrollo profesional del docente es la necesidad de *garantizar la coherencia* de todos los aspectos y fases fundamentales en esta carrera profesional desde la selección de los estudiantes que ingresan a las instituciones de formación de docentes hasta las políticas de promoción y desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, pasando por la reforma sustancial de los programas de formación inicial, acreditación, adscripción y contratación, inducción de los docentes noveles, potenciación de la investigación y estimulación de la innovación de las prácticas profesionales. A mi modo de ver, todas estas fases y momentos requieren una reforma tan sustancial y decisiva que convendría hablar de reinventar la formación y desarrollo profesional del docente, dotando a las políticas de la coherencia requerida por los principios anteriormente debatidos.

En aras de esta coherencia, la separación radical entre el sistema de formación inicial y las redes de perfeccionamiento solo puede explicarse como un despropósito histórico que urge corregir. El sistema de formación inicial tiene que concebirse inevitablemente también como un cúmulo de recursos para el perfeccionamiento. Si bien la red de perfeccionamiento necesita y permite la participación de distintos tipos de recursos institucionales y personales, debe articularse en conexión con el sistema de formación inicial, de modo que los recursos de este puedan utilizarse en la formación permanente, al tiempo que la experiencia de los años de ejercicio sirvan de catalizador para orientar los programas y estrategias de la formación inicial.

Formación, investigación y acción son tres momentos indisolubles de un mismo proceso continuado que constituye el desarrollo profesional del docente. Deben ser, por ello mismo, los ejes de todo programa de perfeccionamiento que implique realmente al profesor.

Este complejo proceso de interacción teoría-práctica, o práctica-teoría, orientado a desarrollar conocimientos, sensibilidades, actitudes, capacidades y modos de actuación -las competencias profesionales fundamentales- exige ampliar el periodo de formación inicial, requiere un *periodo prolongado de tiempo* donde tenga cabida el estudio, la experimentación y la reflexión, de ninguna manera compatible con los estrechos límites temporales que impone el marco de una diplomatura allí, donde todavía sea tal el nivel de titulación del docente. Si es verdad en alguna medida que la cantidad no hace la cualidad, y que además del incremento temporal se requiere una transformación cualitativa del quehacer formador, también es verdad que ciertos marcos raquíticos no inducen ni facilitan más planteamiento que la enseñanza transmisiva tradicional y el aprendizaje memorístico.

Si la escuela debe cambiar para poder cumplir la función educativa, mayor y más profunda transformación requieren los centros universitarios de formación de docentes. En este sentido, mi propuesta supone la continuidad lógica con la definición de aquella función educativa que deben fomentar. Para que el conocimiento que se trabaja en los centros de formación sea realmente relevante y no mero y efímero adorno retórico, la actividad teórico-práctica de los programas de formación ha de concebirse también como un proceso de *recreación de la cultura*. Si no se consigue formar una **comunidad de aprendizaje** donde se estimule y fomente la vivencia y disfrute de la creación cultural, difícilmente se podrán formar intelectuales enamorados de la ciencia, el arte y la cultura que estimulen, a su vez, a las nuevas generaciones en la aventura del conocimiento. Un proyecto de esta magnitud exige tanto la integración de la teoría y la práctica, como un clima de cooperación y búsqueda compartida de nuevas y más fecundas alternativas de creación cultural y relación social.

La integración de la investigación, la formación y la experimentación aconseja con insistencia la creación de *Escuelas de Desarrollo Profesional*. Escuelas públicas que desarrollan proyectos educativos de carácter innovador o experimental y que están dispuestas a colaborar con la universidad en la formación de docentes (Holmes Group⁴³, 1995). Son escuelas concebidas como escenarios de desarrollo profesional, donde se

43. HOLMES GROUP (1995). III Tomorrow's School of Education. Michigan: East Lansing.

promueve de forma continua el aprendizaje de la enseñanza. Es difícil que estas escuelas lleguen a cumplir tal función a menos que se establezca una relación flexible, de real cooperación e intercambio entre ellas y las universidades.

El perfeccionamiento o formación continua del docente deberá vincularse estrechamente con las características y problemas de la práctica, al tiempo que debe trascender la circularidad empírica y empobrecedora de la propia práctica rutinaria. **Los Centros de Profesores**, de ubicación comarcal, deben constituirse en escenarios de intercambio de experiencias, debate y reflexión colectiva, tanto como en centros de formación, apoyados por los departamentos universitarios correspondientes, que promuevan y tutelen experiencias de innovación y proyectos de **investigación acción**.

El perfeccionamiento del profesorado debe arraigar en la práctica el modo más directo y completo: la **experimentación curricular**. Se pueden proponer múltiples formas de innovación y cambio en el aula y en la escuela, pero siempre estaremos hablando de modos alternativos o complementarios de trabajar un proyecto curricular concreto en un contexto singular. El currículum trabajado en el aula es el eje de convergencia de los diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que pone en juego el profesor en su actividad docente. Desde esta perspectiva, y sin olvidar la pluralidad de fórmulas que pueden considerarse aceptables e incluso necesarias para el desarrollo flexible de programas de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, conviene enfatizar la importancia de aquellos modelos que acercan las actividades a los escenarios de la práctica cotidiana y que facilitan con ello la continuidad del perfeccionamiento. El modelo de perfeccionamiento centrado en la **experimentación curricular en la escuela** ha sido trabajado a lo largo de muchos años por los docentes japoneses en lo que denominan **Lesson Studies** (Lewis, 2005). Este modelo estimula la formación de equipos de trabajo que facilitan la reflexión compartida y la formulación y desarrollo de iniciativas que requieren la cooperación, la experimentación, la evaluación y la reformulación. El perfeccionamiento del docente se expresa, de esta manera, más como una forma de reflexionar e innovar su práctica profesional que como un conjunto de actividades puntuales que esporádicamente estimulan la actualización de sus conocimientos.

Del mismo modo, los procesos de **selección del profesorado** tienen que responder a las exigencias de comprobar y acreditar el desarrollo en cada docente de tales competencias profesionales, en su estadio inicial. Los procesos de selección no pueden reducirse, por tanto, a pruebas que solo evalúan la adquisición teórica de conocimientos científicos-culturales y pedagógicos. Los dos componentes de las pruebas de selección del profesorado, teórico y práctico, tienen que considerarse igualmente importantes e igualmente determinantes en el resultado de la acreditación. Las pruebas iniciales deben, por tanto, concebirse en su contenido y en su desarrollo de tal manera que abarquen la complejidad de conocimientos y su aplicación a la comprensión de situaciones reales y a la planificación y desarrollo de programas de intervención. El período de prácticas debe concebirse como un componente clave en el proceso de selección, pues es el que permite comprobar el grado de desarrollo real de las competencias profesionales de cada candidato en el contexto donde se tienen que ejercer. Será necesario, en este sentido, arbitrar medidas para seleccionar los centros adecuados para el desarrollo de este componente del proceso de selección, así como los procedimientos para garantizar la objetividad e independencia en la valoración del mismo. Es decir, será necesario prever la formación de comisiones externas de evaluación que, conjuntamente con el tutor, otorguen la calificación definitiva, en función del grado de desarrollo de las competencias prácticas que manifieste cada candidato a lo largo de este prolongado período de prácticas.

Respecto a la **incorporación** de los docentes noveles a la práctica profesional será necesario establecer un proceso de incorporación progresiva y tutelada. Al menos los dos primeros años deben concebirse como períodos de inducción paulatina y tutorada de los docentes noveles en la asunción gradual de sus completas responsabilidades profesionales, de modo que dispongan del tiempo necesario para construir reflexivamente sus modos y hábitos de trabajo profesional.

En la **promoción** profesional de los docentes debe contemplarse como méritos prioritarios los que se relacionan con la innovación de la docencia, así como con la participación en la formación, tutoría y tutela, de los futuros docentes. Así pues, la promoción profesional del profesorado debe contemplarse en el contexto, no solo de su formación, sino de su implicación en todos los aspectos de la vida de sus centros: acciones educativas que propicien la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial del alumnado y de los docentes noveles, la atención a la diversidad de todo el alumnado, la satisfacción y logros de sus estudiantes, los proyectos compartidos, su contribución a fomentar la participación de las familias así como a la mejora de la convivencia y el clima escolar.

Del mismo modo, y con el objeto de potenciar la innovación y la formación permanente de los docentes, deben establecerse mecanismos institucionales de **cooperación sistemática y permanente entre los centros de formación inicial, los centros escolares y las instancias intermedias de apoyo a la innovación escolar (CEP)**, de modo que se consolide una red de centros donde fluya el intercambio permanente de la formación, la investigación y la innovación.

En este sentido, cabe señalar la importancia de la creación de **una red selectiva de centros de prácticas. La relevancia del periodo de prácticas en los procesos de selección, la incorporación paulatina y tutelada de los docentes noveles, la estimulación de la innovación en los centros escolares, la vinculación de la formación permanente a la investigación y a la innovación educativa**, han de dibujar una carrera profesional que garantice el estímulo y reconocimiento permanente de la implicación de los docentes en sus propios procesos de formación estrechamente ligados a la innovación y mejora de sus prácticas profesionales y a la cooperación en la formación y desarrollo profesional de los compañeros, especialmente de los más jóvenes.

Por último, cabe destacar que, también para el docente, la aceptación de la cultura de la evaluación ha de ser un requisito para la mejora de su práctica y un acicate para su desarrollo profesional. Por ello será necesario negociar con todos los agentes implicados los correspondientes **programas de evaluación del profesorado**. No podemos olvidar que, como para el resto de los agentes del sistema, el equilibrio complementario de **autonomía y responsabilidad** que se constituye en el eje de la mejora cualitativa del sistema educativo, supone la máxima atención y apoyo al desarrollo profesional de los docentes y la correspondiente exigencia social sobre el rendimiento de su tarea. Los docentes hemos de aceptar como un componente constitutivo de nuestra dignidad profesional la necesidad de rendir cuentas ante la sociedad por la calidad de lo que hacemos, de la misma manera que exigimos las condiciones y el estatus requerido para el desarrollo satisfactorio de nuestro trabajo.

2.

2.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL Y EN SERVICIO PARA EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Síntesis de las fichas de países sobre políticas de formación inicial y en servicio para el desarrollo de escuelas inclusivas

Con motivo de la celebración de las V Jornadas, se envió a los diecinueve países de América Latina invitados⁴⁴ una ficha para obtener información acerca de sus políticas y prácticas de formación inicial y en servicio para el desarrollo de escuelas inclusivas. La ficha solicitaba la siguiente información:

1. Principales desafíos para el desarrollo de escuelas inclusivas en el país.
2. Principales problemas que plantean la formación inicial y en servicio del profesorado y profesionales de apoyo.
3. Estrategias y modelos de formación inicial y en servicio del profesorado, empleados en el país.
4. Estrategias de formación inicial y en servicio del profesorado empleados por la Dirección de Educación Especial.

De los diecinueve países, doce (12) entregaron la información: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Panamá, Paraguay y República Dominicana. A continuación se presenta una síntesis de las respuestas, dando cuenta de algunas de las principales inquietudes así como de las políticas de formación en servicio que los países de América Latina están adoptando para fomentar el desarrollo de escuelas inclusivas.

1. Principales desafíos para el desarrollo de escuelas inclusivas en el país

En octubre de 2008, momento del desarrollo de las Jornadas, varios países se encontraban en procesos de cambio de la legislación y políticas educativas. Es el caso de Argentina con la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.206; Bolivia y Chile, inmersos en las deliberaciones y discusiones de nuevos proyectos de ley; y Paraguay con su recién estrenado gobierno.

En dicho contexto, Argentina plantea como reto principal la generación de ámbitos de reflexión y debate para fijar posiciones y tomar decisiones que conduzcan a formas concretas de llevar a cabo el mandato de la educación como derecho humano en entidades federativas y provincias. En el caso de Bolivia y Chile, para el primero se señala la importancia de incorporar en la nueva legislación mayor énfasis en inclusión y atención a la diversidad; y para el segundo, criterios de flexibilización, adecuación y diversificación curricular para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Paraguay hace mención a dos temas amplios como son la mejora tanto de cobertura como de calidad de la educación.

44. Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Costa Rica, Cuba y Ecuador mencionan la reflexión y sensibilización de los actores educativos, además de los procesos de cambios legislativos. Esto responde a la idea compartida de que una de las principales barreras a la educación inclusiva se encuentra en la disposición de los actores involucrados en los distintos niveles del sistema educativo.

En línea con Paraguay, Colombia y Panamá mencionan la ampliación de la cobertura como un reto importante por abordar. Los esfuerzos por desarrollar escuelas más inclusivas se han centrado en educación primaria y es importante ampliarlos tanto “hacia abajo” (educación inicial) como “hacia arriba” (educación media, educación de jóvenes y adultos). Colombia sitúa también el enfoque de inclusión al centro de la política de calidad de los países, ya que el desarrollo de políticas inclusivas implica el reto de generar transformaciones en las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad.

Se señala que los países se encuentran transitando desde el enfoque de la integración al enfoque de la inclusión (Brasil, Costa Rica). Este cambio de mirada involucra cambios fundamentales en el sistema y políticas educativas en su conjunto. Pasar de un enfoque a otro conlleva, además de los ya mencionados, afrontar los siguientes desafíos:

Que las políticas de educación inclusiva sean promovidas desde el nivel central del Ministerio de Educación, generando espacios de coordinación entre las distintas divisiones y direcciones (Costa Rica, Ecuador, Honduras, República Dominicana).

La provisión de los recursos necesarios. Brasil señala con especial énfasis la necesidad de asociar las políticas de inclusión a políticas de financiamiento que garanticen la movilización de recursos necesarios. Esta política financiera se debe destinar a proporcionar recursos a las escuelas para garantizar la atención a la diversidad (Brasil, Honduras, República Dominicana), entre los que destacan:

- Equipamiento, mobiliario y materiales accesibles.
- Adecuación física y de infraestructura de las escuelas.
- Recursos humanos formados, directores, personal de apoyo y docentes en general.

La formación docente aparece como una dimensión fundamental para el desarrollo de escuelas inclusivas, y tanto la formación inicial como en servicio presentan retos importantes que es necesario abordar (Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Panamá, República Dominicana). Los principales problemas en este ámbito se plantean en el siguiente apartado.

2. Principales problemas que plantean la formación inicial y en servicio del profesorado y profesionales de apoyo

La mayoría de los países considera que uno de los problemas principales, tanto de la formación inicial como en servicio, es que no incorporan el enfoque de la educación inclusiva y a menudo imparten formaciones reduccionistas y poco actualizadas (Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras). También es necesaria la actualización en el caso de la formación en educación especial, la cual está centrada en el enfoque de la integración y en el estudio de las deficiencias, y no cuestiona la estructura tradicional de la escuela ni su enfoque homogenizador. En este contexto, se menciona la necesidad de generar una nueva relación entre el campo de conocimiento de la educación especial y de la educación regular (Brasil).

Incorporar a la formación inicial docente, tanto general como de educación especial, el enfoque de la educación inclusiva, implica la actualización de los planes de estudio (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba). Para

ello se requiere superar la resistencia de algunas universidades y la falta de coordinación con las instancias relativas a educación superior del ministerio de educación (Costa Rica).

Es importante señalar, no obstante, que mientras algunos países mencionan la necesidad de reorientar las ofertas formativas en educación especial, otros expresan la importancia de contar con formación especializada, ya que carecen de ofertas de formación en educación especial (República Dominicana, Bolivia). Estos países ven también como un problema la falta de regulación de la oferta educativa de los centros de formación privados, en particular en los cursos de postgrado, ya que no cuentan con la correspondiente acreditación del sistema universitario (Bolivia). La dificultad de regular y alinear la oferta privada es mencionada también por Honduras.

Las ofertas de formación en servicio también deben ser actualizadas para hacerlas coherentes con el enfoque de educación inclusiva. Algunos países perciben que, a pesar la gran cantidad de ofertas de formación en servicio, no se logra modificar las prácticas docentes (Chile). A este respecto, se señala la necesidad de revisar el tipo de formaciones que se están llevando a cabo para que se adecuen al contexto y respondan a las necesidades de los centros (Panamá), así como de desarrollar modalidades de formación que incorporen la reflexión sobre la práctica y proyectos de investigación a partir de la experiencia docente (Argentina, Brasil).

Se suma a todo ello otro problema: el de la formación adecuada de los formadores de formadores en cuanto al enfoque de la educación inclusiva (Brasil, Honduras), y la carencia de capacitadores para el desarrollo de ciertas temáticas (Costa Rica). Los países identifican también problemas como el escaso tiempo y espacio reservado a los docentes para su formación (Chile, Costa Rica, Ecuador), y la falta de seguimiento y acompañamiento de las capacitaciones y el desconocimiento sobre el impacto de las mismas (Chile, Honduras, Panamá). Costa Rica menciona la existencia de problemas presupuestarios para un adecuado desarrollo de capacitaciones.

3. Estrategias y modelos de formación inicial y en servicio del profesorado

La mayoría de los países tienen instituciones específicas encargadas de la coordinación de políticas de formación docente: Argentina cuenta con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD); Brasil con la Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Superior (CAPES); Chile con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); y República Dominicana con el instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Desde dichas instituciones se establecen líneas de formación para responder a las necesidades identificadas en el país y se lleva a cabo la coordinación para su implementación. En el caso de los países federales (Argentina y Brasil), se añade la necesidad de articular las políticas nacionales con las entidades federativas.

La política educativa involucra tanto políticas de formación docente inicial como en servicio, con el fin de formar recursos humanos que den respuesta a los enfoques educativos promovidos por cada país. Es por ello que, el replanteamiento de la política educativa en su conjunto implica, para Bolivia, revisar sus estrategias de formación docente para acercarse a un perfil de profesor acorde con los retos y enfoques educativos hacia los que la nueva legislación apunta. Dada la importancia de diagnosticar las necesidades a las que debe responder la formación docente en servicio, algunos países establecen procesos participativos para establecer los lineamientos de dichas formaciones (Colombia, Chile).

En cuanto a las modalidades de formación, las más mencionadas por los países son ciclos o cursos formativos (charlas, conferencias, seminarios etc.) cursos mediante el empleo de las TIC (Argentina), formaciones mediante postítulos (diplomados, magister, etc.) (Argentina, Cuba, Ecuador, República Dominicana) y pasantías (Argentina, Ecuador).

También cabe mencionar los enfoques utilizados en los procesos formativos, cobrando fuerza metodologías críticas y reflexivas (Bolivia). Algunos países están propiciando que las formaciones se desarrollen en los propios centros educativos para dar respuesta a las necesidades que surgen en contextos concretos (Panamá) como, por ejemplo, mediante círculos de estudio (Honduras).

Hay países que mencionan también como estrategia el uso de los sistemas de supervisión para una formación en servicio pertinente (Cuba) o la vinculación de las formaciones a procesos de evaluación (Chile, Ecuador) y carrera docente (Chile).

4. Estrategias de formación inicial y en servicio del profesorado empleados por la Dirección de Educación Especial

A partir de las respuestas de los países, emergen varias posibles categorías en cuanto a las estrategias y modalidades de formación en servicio desarrolladas desde la Dirección de Educación Especial. Dichas categorías coinciden, en gran parte, con las señaladas en la pregunta anterior (“estrategias y modelos de formación inicial y en servicio del profesorado empleados a nivel país”).

Una primera distinción corresponde a:

Formaciones generales destinadas a la sensibilización o difusión de contenidos que atañen a todos los involucrados en el sistema educativo. Por ejemplo, la formación de directores y docentes desarrollada por el “Programa educación inclusiva: derecho a la diversidad” de Brasil.

Formaciones específicas, destinadas a la especialización en alguna materia. Es el caso, por ejemplo, de los cursos de atención a sordo-ciegos y discapacidades múltiples (Chile).

También se señalan formaciones específicas por nivel educativo (cursos para directivos y docentes de enseñanza regular o escuelas especiales que tienen proyectos de integración en la educación parvularia, en Chile) o con relación a quienes se dirigen las formaciones (al personal dentro del propio ministerio, a los directivos, docentes de educación especial, recursos de apoyo para la educación regular, a los docentes de educación regular; a los supervisores, etc.).

Las modalidades de formación coinciden con las señaladas en las respuestas a la pregunta nº 3:

- Ciclos, cursos presenciales y conferencias (Chile, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Paraguay).
- Cursos a distancia (Brasil, Bolivia).
- Cursos mediante el empleo de las TIC (Chile, República Dominicana).
- Postítulos (Cuba, Ecuador, República Dominicana).
- Pasantías (Ecuador).

Cabe destacar que, desde algunas de las formaciones, se plantea el establecimiento de redes de docentes e instituciones, en algunos casos con las TIC como elemento facilitador y como forma de dar soporte y sostenibilidad a los contenidos de las acciones formativas (Brasil, Argentina).

Otra estrategia para la formación en servicio es establecer centros de recursos psicopedagógicos (Bolivia, Costa Rica), equipos de apoyo psicopedagógico (Honduras) o vincular asesorías y formación a los procesos de instalación de salas de recursos en las escuelas (Brasil).

También hay modalidades de formación en servicio que se organizan para responder a las peticiones de las instituciones educativas (Paraguay, Ecuador) y que se desarrollan en el centro educativo (Ecuador). Panamá señala de manera explícita la necesidad de un mayor énfasis en estrategias de formación basadas en las propias instituciones educativas y centradas en sus necesidades concretas.

Al igual que en el punto anterior, hay países que mencionan la importancia de contar con buenos diagnósticos sobre las necesidades formativas de los docentes. Es así que Chile señala la necesidad de desarrollar estrategias formativas en función de las necesidades planteadas por los docentes en la consulta nacional realizada el 2004 con motivo de la Política Nacional de Educación Especial. Asimismo, Costa Rica y Cuba tienen entre sus estrategias la realización de investigaciones para conocer las necesidades formativas de los docentes y profesionales de apoyo, y para el desarrollo e implementación de modelos formativos que favorezcan la atención educativa a la diversidad.

Coincidiendo con la respuesta dada en el punto anterior, Chile plantea vincular algunas formaciones a procesos de evaluación y carrera docente. Por último, varios países mencionan trabajar conjuntamente con las universidades para desarrollar programas de formación en servicio desde la Dirección de Educación Especial (Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica).

3.

SISTEMA DE INFORMACIÓN REGIONAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SIRNEE

27 Y EL 31 DE OCTUBRE DE 2008 EN CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

• • • • •

3.

SISTEMA DE INFORMACIÓN REGIONAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SIRNEE

Los 19 países invitados a participar en las V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa son también los países involucrados en el Proyecto Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales, SIRNEE, coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago y financiado por el Ministerio de Educación de España. Por ello, al igual que en las Jornadas anteriores, se asignó un tiempo concreto para presentar este proyecto.

Los países de América Latina participan en el proyecto mediante dos puntos focales designados por los Ministerios de Educación: uno del área de información y estadística educativa; y el otro del área de educación especial. Al momento de la designación se sugirió a los países que los puntos focales fueran los mismos nombrados para el Sistema Regional de Información (SIRI), respecto al área de información; y de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, RIINEE, respecto al área de educación especial. A partir de ello, gran parte de los asistentes a las V Jornadas eran puntos focales del área de Educación Especial para el Proyecto SIRNEE.

La finalidad del proyecto es definir un sistema de información básica, internacionalmente comparable, que permita la construcción de indicadores significativos para el análisis de la situación educativa de la población con necesidades educativas especiales en la región de América Latina y el Caribe, y brinde evidencia para la toma de decisiones y la definición de políticas integrales que posibiliten la distribución equitativa de los recursos y aseguren una educación de calidad para este colectivo.

El proyecto responde al hecho de que, a pesar de los marcos normativos existentes tanto a nivel internacional⁴⁵ como en las legislaciones de los países, la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales suele ser postergada hasta no haber alcanzado otras prioridades. Si bien no se cuenta con información detallada, existe un gran acuerdo en que las personas con discapacidad figuran como uno de los grupos más afectados por la exclusión educativa.

La UNESCO tiene el mandato de coordinar y dinamizar actividades de cooperación en pro de la educación para todos. En este marco se ha puesto particular énfasis en potenciar la capacidad de respuesta de los sistemas de información a las necesidades derivadas del seguimiento de educación para todos y de sus principios y estrategias regionales, tal y como fueron consagradas por los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

En atención a ello, la OREALC/UNESCO Santiago ha estimado necesario desarrollar un proyecto de alcance regional orientado a construir un sistema de información en relación con las necesidades educativas especiales que contribuya al seguimiento del programa de EPT/PRELAC; que alimente los procesos de formulación de políticas, su implementación y evaluación y que contribuya a la distribución equitativa de los recursos para este colectivo.

45. Declaración mundial de educación para todos de 1990 y de 2000; Declaración de Salamanca 1994; Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006.

Estrategia de desarrollo

El proyecto plantea su ejecución en tres fases:

1. Desarrollo de la definición preliminar del sistema de información, estableciendo el marco conceptual-analítico, la cobertura, el alcance y la propuesta de un conjunto de variables por relevar y de indicadores por construir.
2. Juicio de expertos y validación de los indicadores propuestos en cinco países de la región, elaborando, a partir de sus resultados, la versión definitiva, incluidas las herramientas de instrumentación.
3. Invitación a los países de Latinoamérica a participar en la implementación del sistema.

Como resultados esperados del proyecto SIRNEE se espera contar con:

- La propuesta definitiva del marco conceptual y el modelo de análisis compartido con los países de la región.
- La propuesta definitiva de variables e indicadores asociados a cada una de las dimensiones y categorías definidas en el modelo de análisis.
- Lineamientos metodológicos para garantizar la construcción de información regionalmente comparable.
- Un conjunto de herramientas para la obtención de la información a nivel regional: glosario de definiciones, instrumentos para la recolección de la información y pautas de consistencia.

La primera fase, ya ejecutada, se organizó en torno a dos componentes fundamentales:

- a) Estado del arte de la información disponible en la región en relación con las necesidades educativas especiales y los requerimientos de los países en cuanto a información significativa asociada a este colectivo.
- b) Construcción del marco conceptual-metodológico del sistema y la definición de las dimensiones de análisis, así como las categorías e indicadores y variables asociadas.

Para el cumplimiento del primer componente se hizo una consulta a los 19 países, cuyos resultados preliminares se dieron a conocer durante las IV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa realizadas en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en el mes de noviembre de 2007, y condensados posteriormente en el documento "Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las Necesidades Educativas Especiales. Sistematización de resultados"⁴⁶.

Tomando en cuenta los aportes recibidos, el equipo SIRNEE de la OREALC/UNESCO Santiago elaboró una propuesta de marco conceptual, modelo de análisis, marco metodológico e indicadores. En marzo de 2008 se realizó la Segunda Reunión Técnica con los puntos focales de los cinco países piloto del proyecto⁴⁷, donde se presentó dicha propuesta. La propuesta mejorada con los aportes de la segunda reunión, titulada "Versión de 15 de mayo de 2008", constituyó la propuesta preliminar sometida a juicio de expertos a inicios de la segunda fase del proyecto.

46. Documento disponible en:
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8745&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

47. Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala y República Dominicana.

Los resultados de la segunda fase se orientan a la validación del SIRNEE y la elaboración de la propuesta definitiva. Las actividades realizadas para la consecución de dicha tarea se desarrollaron entre abril y diciembre de 2008.

Trabajo sobre el proyecto SIRNEE durante las V Jornadas

El equipo de OREALC/UNESCO, Santiago hizo una presentación del estado de avance del proyecto, particularmente de la segunda fase, abordando los siguientes aspectos:

1. Sometimiento de la propuesta preliminar del SIRNEE a juicio de expertos, que se desarrolló entre la segunda quincena de mayo y la primera de junio de 2008, y consistió en someter la propuesta preliminar a la opinión de expertos no involucrados en la primera fase del proyecto: dos expertos en necesidades educativas especiales, NEE, y dos expertos en sistemas de información⁴⁸.

Durante la segunda quincena del mes de junio el equipo de OREALC/UNESCO Santiago analizó los documentos enviados por los especialistas y realizó una serie de intercambios con ellos para la aclaración de algunos puntos. A partir de las reflexiones y sugerencias recibidas se hicieron modificaciones a la propuesta, la que fue enviada a los países para la validación de campo.

2. Validación de la propuesta preliminar del SIRNEE en cinco países: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, República Dominicana. Se contrataron consultores en los países que, bajo la supervisión de los puntos focales, realizaron las siguientes tareas:

- Comprobar la aplicabilidad y pertinencia del marco conceptual, modelo de análisis e indicadores en el país. Verificar la correspondencia de definiciones y clasificaciones de las variables.
- Hacer un rastreo de la información relevante para el SIRNEE que el país produce.
- Construir los indicadores que así lo permitan.
- Señalar la información que el SIRNEE necesita y que el país no acopia ni dispone.
- Especificar indicadores significativos que el SIRNEE no contempla y que la información disponible permite construir.
- Elaborar una matriz de recursos adicionales asociados a la condición de los estudiantes, según modelo analizado.

Las actividades especificadas dieron lugar a la elaboración de cinco productos:

- Informe general respecto a la aplicabilidad del marco conceptual-metodológico propuesto por el SIRNEE.
- Fichas de validación de indicadores cuantitativos.
- Fichas de validación de indicadores cualitativos.
- Matriz de recursos adicionales.
- Propuesta de nuevos indicadores.

48. Los expertos seleccionados fueron Eliseo Guajardo (México), Rosita Edler Carvalho (Brasil) y Climent Giné (España) en Necesidades Educativas Especiales; y Paula Louzano (Brasil) y Héctor Robles (México) en Sistemas de Información.

Durante las V Jornadas el equipo de OREALC/UNESCO, Santiago dio a conocer los primeros análisis de los productos elaborados por los países. Asimismo, los países participantes en la validación contaron con un tiempo específico para compartir su experiencia con los demás países y valoraron el proceso de validación como muy positivo, necesario y útil. Los demás países asistentes a las V Jornadas solicitaron formalmente participar durante el próximo año en la construcción de algunos indicadores. Si bien el SIRNEE no se trata de un proyecto de la RIINEE, dentro del espacio de las jornadas se reforzó el compromiso de los países para avanzar en la propuesta para el año 2009 del SIRNEE. El apoyo e interés por el sistema de información fue unánime y se vio reflejado en el acta final de las jornadas.

4



MATERIALES DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

27 Y EL 31 DE OCTUBRE DE 2008 EN CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

• • • • •

4.

MATERIALES DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

“Las necesidades especiales en el aula”, UNESCO, y “Educar en la diversidad en los países de MERCOSUR”, MERCOSUR

El proyecto de formación docente de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula”, NEA, se inició en 1988 con la finalidad de producir y divulgar un paquete de materiales que pudiera utilizarse en contextos de formación inicial y permanente para ayudar a las escuelas, docentes y otros profesionales a adoptar nuevos enfoques y prácticas educativas para atender la diversidad del alumnado, con especial atención en las necesidades educativas especiales.

Un equipo realizó investigaciones en ocho países (Canadá, Chile, Jordania, Kenia, Malta, España y Zimbawe) para probar y evaluar los materiales piloto. Más tarde, el proyecto se extendió a todo el mundo, con iniciativas de trabajo en más de cincuenta países.

Uno de los principios orientadores en el desarrollo del proyecto fue que el aprendizaje de los niños y de los adultos es más factible en aulas donde existe:

- Aprendizaje activo y cooperativo.
- Negociación de objetivos y consideración de las preocupaciones e intereses de cada participante.
- Demostración, práctica y retroalimentación.
- Evaluación continua.
- Apoyo.

Asimismo, el proyecto se desarrolló de manera que los docentes vivenciaran en su proceso de formación las estrategias que tienen que aplicar en el aula, y ayudar a los maestros y al personal de apoyo a analizar su práctica.

Los materiales que conforman el NEA constan de una guía para los facilitadores y material para el participante. Este material consiste en un video y cuatro módulos de formación:

- Una introducción a las necesidades educativas especiales.
- Necesidades especiales: definiciones y respuestas.
- Hacia escuelas eficaces para todos.
- Ayuda y apoyo.

Cada módulo se estructura de la siguiente manera:

- Material de estudio: marcos conceptuales y enfoques en cada uno de los temas de los módulos.
- Unidades de aprendizaje:
 - Objetivo de la unidad: qué se pretende con cada unidad. Es más fácil lograr que alguien se involucre y motive por aprender cuando sabe para qué tiene que aprender algo.
 - Actividades de aprendizaje para construir los nuevos aprendizajes que se pretenden: estudios de caso, dramatizaciones, visionar experiencias, material de discusión, etc.
 - Evaluación: preguntas abiertas para reflexionar sobre lo aprendido y su aplicación en la práctica.

El proyecto contempla distintas modalidades de formación de facilitadores, destinadas a que estos multipliquen la formación recibida en sus propios contextos. La primera modalidad consiste en un taller de dos semanas con dos fases:

- Taller demostrativo: el objetivo es que los futuros facilitadores reflexionen sobre los nuevos enfoques y vivencien la metodología de formación y el uso de los materiales.
- Taller de práctica supervisada: persigue que los futuros facilitadores asuman el rol de coordinadores con un grupo de docentes, realizando una práctica supervisada.

Un segundo tipo de modalidad consiste en el desarrollo de talleres de una semana de duración. En esta modalidad, se dedica una o dos horas al final de cada sesión para el análisis y discusión de las estrategias de formación y utilización de los materiales. Esta modalidad ha mostrado ser menos potente que la anterior.

Se contempla también la posibilidad de desarrollar talleres demostrativos de 40 u 80 horas, dirigidos a profesores de varias escuelas, profesores de una misma escuela o equipos psicopedagógicos. Este tipo de talleres se han realizado en el marco de proyectos de escuelas inclusivas en Bolivia, Ecuador, Nicaragua, República Dominicana, Paraguay y Perú.

Cabe mencionar también que los materiales de “Atención a las Necesidades Especiales en el Aula” se han utilizado en las carreras de formación docente de educación especial y en cursos de postgrado o magister sobre integración en diversas universidades.

A partir de estos materiales se desarrolló entre los años 2000 y 2003, el proyecto “Educar en la diversidad en los países de MERCOSUR”. Este proyecto fue realizado por los países miembros del MERCOSUR bajo la coordinación de Brasil, con el apoyo técnico de la OREALC/UNESCO Santiago y el financiamiento de la Organización de Estados Americanos (OEA).

La finalidad general del proyecto fue desarrollar procesos y materiales de formación para promover escuelas abiertas a la diversidad que aseguren aprendizajes de calidad para todos. Se seleccionaron cinco escuelas que representaban distintas realidades en cada país, con miras a lograr los siguientes objetivos:

- Definir un conjunto de criterios y estrategias de formación centradas en la escuela.
- Diseñar, aplicar y validar un conjunto de materiales de apoyo a los procesos de formación de recursos humanos.
- Promover el intercambio de experiencias realizadas en los diferentes países.

El proyecto “Educar en la diversidad” se basa en los mismos principios del NEA, con especial énfasis en partir de los saberes y prácticas de las escuelas, recuperarlos, analizarlos y enriquecerlos en función de los cambios necesarios para dar respuesta a la diversidad y fortalecer el protagonismo de las escuelas en la construcción de las estrategias de transformación.

Para la elaboración de estos materiales se utilizaron como base muchas de las unidades del NEA, adaptándolas, y diseñando otras nuevas. En el desarrollo del proyecto las escuelas tuvieron una participación activa en la revisión y validación de los procesos de formación y de los materiales.

La estructura final de los materiales “Educar en la diversidad” es la misma que el NEA, pero los módulos son los siguientes:

1. Educar en la diversidad
2. El enfoque la educación inclusiva
3. Construyendo escuelas para la diversidad
4. Aulas inclusivas

Cursos de capacitación be-learning, CHILE

El objetivo de la Política de Educación Especial de Chile es hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo. Para el logro de dicho objetivo la formación docente cumple un rol fundamental, razón por la cual una de las líneas de acción de la política se centra en la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular. Los objetivos de dicha línea de acción son:

- Generar acciones de capacitación dirigidas a profesores y profesionales de la educación especial y regular en el enfoque de la educación inclusiva y de las necesidades educativas especiales.
- Sensibilizar y apoyar a las instituciones de educación superior para que actualicen las mallas curriculares desde la perspectiva de la inclusión.
- Incentivar el desarrollo de investigaciones para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad y a las NEE, que generen nuevos conocimientos en relación con el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras.

Las estrategias establecidas ponen especial énfasis en el desarrollo de comunidades de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad y a las NEE, a través de:

- Apoyo a escuelas que son reconocidas en su comunidad, para que implementen innovaciones curriculares y se transformen en centros de referencia. Para ello se desarrollan capacitaciones, con sus correspondientes materiales de apoyo, planes de mejoramiento educativo y seguimiento y evaluación; se estimula la creación de redes de maestros y de escuelas con apoyo de la supervisión de universidades; y se desarrollan pasantías entre escuelas. Algunos de los principales programas de innovación son los referidos a la transición a la vida adulta; retos múltiples; educación sexual y afectividad; estrategias de enseñanza de la lectura y curso en lengua de señas y aprendizaje escolar (presencial).
- Desarrollo de cursos de capacitación presenciales.
- Desarrollo de cursos de capacitación *be-learning*.

Los cursos de capacitación *be-learning* se desarrollan a lo largo del territorio nacional mediante una alianza entre la División General de Educación Especial, el Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica, CPEIP, y universidades. El objetivo es fortalecer competencias en los equipos de docentes y otros profesionales de la educación para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que aseguren la participación y aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en el currículum y la vida escolar. Para ello, mediante los cursos:

- Se promueve el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan a los docentes 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.
- Se acompaña a los docentes en un proceso de reflexión respecto de sus concepciones y prácticas pedagógicas.
- Se entregan orientaciones y estrategias para la identificación y respuesta educativa a la diversidad y a las NEE en el aula.

Los contenidos del curso se desarrollan a través de los siguientes módulos:

- *Educación de calidad para todos*; una cuestión de derechos. Está orientado a la revisión de los principios que fundamentan el enfoque y las prácticas de una educación inclusiva.
- *El aula como comunidad de aprendizaje*. Sitúa la reflexión en la respuesta educativa a la diversidad, abordando de manera específica las prácticas pedagógicas de aula.
- *Respuesta educativa a las NEE*. Se trabajan contenidos relacionados con el proceso de identificación y respuesta educativa a las NEE.
- *Construir comunidades educativas inclusivas*. Se sistematizan y articulan las temáticas anteriores al servicio de una mirada a la escuela en su globalidad y se proponen acciones que promuevan el cambio hacia comunidades de aprendizaje, bajo la perspectiva del enfoque inclusivo.

Los materiales que conforman el curso son: Manual del estudiante, Manual del tutor, CD-ROM y plataforma informática Moodle.

Las principales herramientas informáticas son:

- Tarea: actividad individual o grupal en donde el participante prepara un documento en cualquier formato (como Word, Power Point, imagen, etc.).
- Consulta: sondeo de opinión sobre la base de una pregunta y opciones de respuestas. Se puede utilizar este medio para hacer votaciones rápidas sobre un tema. Los participantes pueden ver el resultado de las votaciones.
- Foro: es el espacio conversacional por excelencia, ya que todas las aportaciones quedan registradas de forma asincrónica (no hay simultaneidad como en el chat). La participación en foros puede ser una parte integral de la experiencia de aprendizaje, ayuda a los participantes a aclarar y ampliar su comprensión del tema.

Un aspecto fundamental del curso es su sistema de tutoría. Este contempla tres actores y niveles de apoyo que se articulan para acompañar y orientar a las comunidades de aprendizaje durante el desarrollo del curso: el tutor, el equipo de apoyo tutorial y la comunidad de tutores.

El tutor es el responsable de una comunidad de aprendizaje conformada por alrededor de 25 docentes participantes. Sus funciones son:

- Dinamizar la comunidad: proponiendo preguntas generadoras y orientando los debates, facilitando el contacto e intercambio entre pares, proponiendo actividades para realizar en las unidades educativas.
- Orientar la comunidad: resolviendo dudas, ejemplificando las actividades por realizar, etc.
- Retroalimentar a la comunidad: a través de comentarios y observaciones constructivas a los trabajos, derivando al equipo coordinador las consultas específicas.
- Elaborar informes parciales: sobre el desarrollo académico y administrativo del curso de su respectiva comunidad. Estos deben ser remitidos al equipo coordinador del curso.

El equipo de apoyo tutorial tiene a su cargo 6 ó 7 tutores y sus funciones específicas son:

- Apoyar la labor de los tutores.

Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad... Una escuela inclusiva. México

Tradicionalmente se han utilizado alternativas presenciales en la formación permanente de los profesionales de la educación, privilegiando procesos de capacitación en cascada, o asesorías presenciales que no siempre pueden darse en forma oportuna, pues no existe el suficiente personal de apoyo técnico para cubrir todos los servicios y necesidades. La iniciativa que se presenta aquí busca dar impulso al fortalecimiento profesional de los apoyos técnicos, directivos y docentes de educación básica de países latinoamericanos mediante las nuevas tecnologías, superando la barrera espacio-temporal que existe en las formaciones presenciales.

Los países participantes en esta iniciativa fueron, como ejecutores: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Uruguay; y como receptores: Bolivia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela. El proyecto, auspiciado por el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Americanos (CIDI/OEA) se desarrolló con el objetivo de crear un espacio virtual en el que pudieran confluír docentes de educación regular y educación especial en un debate permanente para el logro de una educación inclusiva en los países del hemisferio. Para ello se diseñaron materiales tanto impresos como digitales y Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA).

En este espacio virtual convergen profesionales de 17 países en el proyecto “Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad... Una escuela inclusiva”, con el propósito de diseñar e instrumentar acciones encaminadas a incidir, desde el enfoque de la educación inclusiva, en el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos de sus respectivos países, considerando la diversidad cultural y contextual en las que se encuentran inmersos.

Es así que toma forma la RIPEI, Red Internacional de Profesionales de Educación Inclusiva, un grupo de personas cuyos integrantes son profesionales de la educación básica de diferentes países interesados y comprometidos con la educación, particularmente la educación inclusiva.

En los EVA se han aprovechado las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, para ofrecer nuevos entornos para la enseñanza y el aprendizaje, libres de las restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial.

Las herramientas que integran un EVA cumplen con una serie de funciones, tales como proporcionar información, permitir la comunicación, la colaboración y la administración de las actividades de aprendizaje. La integración no solo acontece con las herramientas disponibles, sino también pedagógicamente, a través de una secuencia de actividades que les permita a los participantes apropiarse de los contenidos de forma eficiente y, más aún, entre los propios usuarios, al intercambiar experiencias y generar conocimientos.

El proyecto general consta de los siguientes elementos:

- Plataforma informática, donde se encuentran los EVA: página web (<http://www.ripei.org>), aula virtual (<http://cursos.ripei.org>) y grupo para la instrumentación de la Red Internacional de Profesionales de Educación Inclusiva, RIPEI (<http://comunidad.ripei.org>).
- Publicaciones: “Compartiendo experiencias. Prácticas exitosas”, elaborado con la colaboración de los países ejecutores y “EVA. Espacios Virtuales de Aprendizaje”. Documento rector para el desarrollo del proyecto.
- Interactivos: “Biblioteca de recursos y estrategias”, material multimedia con documentos, videos, enlaces, etc. respecto a las aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo, así como experiencias y materiales de apoyo para fortalecer la educación inclusiva.

- “Material del taller”, que comprende las cartas descriptivas, los documentos base, los artículos complementarios, enlaces y videoconferencias, es decir, todo lo necesario para llevar a cabo un taller sin necesidad de conexión a internet.
- Taller de capacitación en línea “Las nuevas tecnologías, la población con discapacidad y la escuela inclusiva”, una de las acciones introductorias de capacitación permanente para los profesionales de educación básica del hemisferio en la que se contempla que los países receptores reciban materiales de apoyo a la capacitación en línea, con el fin de que reproduzcan dicha capacitación y fortalezcan la RIPEI.

Algunos de los principales hitos en el desarrollo del proyecto y sus correspondientes resultados fueron:

2006:

- Inicio y desarrollo de un curso en línea (agosto). Participan: Perú, Argentina, Uruguay, Chile, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y México.
- Réplicas entre los meses de octubre y diciembre en Costa Rica, Chile, Perú, Guatemala, Argentina y México.

2007:

- Reproducción de las capacitaciones en los países participantes a fin de continuar con la ampliación de la Red Internacional de Profesionales de la Educación Inclusiva (RIPEI).

2008:

- Continúa la reproducción de las capacitaciones en el Distrito Federal y en los países participantes.
- Visita a un país receptor (El Salvador).
- Evaluación del proyecto.

Actualmente hay 1242 usuarios registrados en las aulas virtuales, 336 solicitudes de inscripción al grupo, 23 cursos en la plataforma y 960 profesionales que han concluido el curso-taller del proyecto.

Algunas de las prospectivas del proyecto son las siguientes:

- Nuevas propuestas de capacitación y actualización de la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal y de los países participantes en apoyo a la educación inclusiva.
- Apoyo para los países que continúan trabajando con la plataforma.
- Mejora en la gestión institucional.
- Desarrollo de competencias.
- Temáticas específicas.
- Apoyo a la estrategia de capacitación para el Distrito Federal de la Dirección de Actualización y Centro de Maestros, en los siguientes cursos:
 - La educación preescolar. Propósitos y prioridades.
 - Contenidos y enseñanza del español en la escuela primaria.
 - Contenidos y enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria.

- Contenidos y enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria.
- Contenidos y enseñanza del español en la escuela secundaria.
- Contenidos y enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria.
- Contenidos y enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria.
- La enciclopedia como recurso para la enseñanza en la escuela primaria.
- Adolescentes y aprendizaje escolar.
- La formación cívica y ética en la educación básica.
- La función directiva en las escuelas de educación básica.
- La asesoría académica en la educación básica.

5.

EXPERIENCIAS PRESENTADAS POR LOS PAISES

27 Y EL 31 DE OCTUBRE DE 2008 EN CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

• • • • •

5.

EXPERIENCIAS PRESENTADAS
POR LOS PAISES

Argentina:

El Maestro de Integración Laboral (MIL) en el intercambio interinstitucional entre la Escuela Especial de Formación Laboral N° 531 y a la Escuela Agrotécnica N° 740 EMETA

El proyecto *Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales* pretende contribuir al desarrollo de una política educativa inclusiva para todos los niños, jóvenes y adultos, respetando y promoviendo los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades. Los proyectos educativos desarrollados en este marco entienden que el derecho a una educación inclusiva implica que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus condiciones o diferencias, tengan oportunidades para aprender juntos.

En el marco de la política planteada por el Ministerio Nacional y asumida por la provincia de Chubut en la localidad de Trevelin, se desarrolla la experiencia de intercambio interinstitucional que aquí se presenta, que involucra a la Escuela Especial de Formación Laboral N° 531 y a la Escuela Agrotécnica N° 740 EMETA. Ambas, a través de sus equipos directivos y docentes, llevan adelante una serie de encuentros de formación entre jóvenes de ambas instituciones, bajo la propuesta pedagógica "aprender haciendo" tareas de panadería y cerámica.

Como integrante del equipo técnico de educación especial fui convocada⁴⁹ para sumarme a esta experiencia desde la Escuela Especial de Formación Laboral, acompañando fundamentalmente al Maestro de Integración Laboral (MIL) en la construcción del rol y en los diferentes momentos de intercambios interinstitucionales.

El MIL es un docente que debe asumir un rol en permanente modificación y enriquecimiento y cuya función puede visualizarse como puente, como intermediario entre el contexto educativo y de formación (la escuela) y el contexto laboral (el trabajo). Asimismo, es un interlocutor que debe conocer, entender, decodificar y adaptar las normas, códigos y tiempos de cada contexto y de los actores involucrados.

En el proceso de formación integral de adolescentes y jóvenes con NEE, el MIL debe desarrollar estrategias articuladoras interinstitucionales y comunitarias que garanticen el pleno derecho de los jóvenes al acceso al mundo del trabajo. Para ello, debe trascender los muros institucionales, operando en diferentes ámbitos que le permitan conocer e identificar competencias para la inclusión social y laboral y enriquecer la formación de los jóvenes con nuevas y variadas experiencias, tanto dentro de la Escuela Especial como fuera de ella.

Esto implica trabajar bajo una metodología cooperativa y en equipo, donde los adolescentes, como participantes activos, encuentren un espacio no solo para el aprendizaje del rol laboral sino, fundamentalmente, para ejercer el pleno derecho a ser escuchados, a decir lo que quieren, lo que necesitan, sus aspiraciones,

49. Esta buena práctica ha sido narrada en primera persona por María Elena Tiscornia, terapeuta ocupacional, quien formó parte de la experiencia.

temores y expectativas. Con estos insumos, el MIL debe acompañarlos en la difícil transición a la vida adulta, propiciando vivencias significativas que les permitan fortalecer su identidad a través del ejercicio de roles como ciudadanos y como futuros trabajadores.

La experiencia que aquí relato surge con la iniciativa del MIL y los capacitadores de los Talleres de Panadería y Cerámica de Escuela Especial de Formación Laboral de invitar a estudiantes de la Escuela Aerotécnica EMETA a participar en talleres de panadería y cerámica para alumnos de ambas instituciones. Para ello se efectuó una encuesta entre los estudiantes y se inscribieron aquellos que estaban interesados, respetando un cupo máximo por razones de organización.

Los encuentros se desarrollaron en la Escuela EMETA en un clima de respeto, distensión y espontaneidad. Mi función, en ese momento, fue de observadora participante, respetando en todo momento la dinámica de trabajo e intentando no ser un factor condicionante de la labor docente, sino un recurso con el que contar si era necesario.

En las reuniones que mantuvimos con los docentes, el equipo directivo de la Escuela Especial y Supervisora de Educación Especial, pudimos evaluar en forma conjunta la experiencia e incorporar estrategias y metodologías para favorecer, en los encuentros sucesivos, los procesos de aprendizaje, independencia, intercambio y comunicación entre los jóvenes. A continuación quisiera mencionar algunas reflexiones que surgieron a partir de lo que pude observar, debatir, pensar y planificar desde mi rol de terapeuta ocupacional.

El eje central de este proceso de intercambio interinstitucional fue el trabajo pensado como un medio para el encuentro entre adolescentes y jóvenes que se hallan transitando por un mismo camino de dudas, deseos y necesidades en un contexto de inciertas posibilidades de inclusión para todos ellos, profundizado aún más para aquellos con necesidades educativas especiales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se sustentó en el uso de una variedad de recursos didácticos orales, escritos y sensoriales que favorecieron la comprensión y el acceso a los contenidos por parte de todos los adolescentes, ya que a mayor diversificación de la propuesta curricular, hay una menor necesidad de adaptaciones.

Las actividades llevadas a cabo eran conocidas con anterioridad por los alumnos de la escuela especial, ya que eran tareas cotidianas que realizaban en taller, lo que les otorgaba una cierta ventaja ante el resto de los jóvenes al conocer los materiales, el proceso de elaboración, técnicas específicas, etc. Sobre esta situación pude reflexionar sobre dos aspectos:

- Los docentes propusieron la conformación de parejas de alumnos de cada institución para trabajar. Esto tuvo un impacto positivo, especialmente para los jóvenes de la escuela especial, quienes manifestaron actitudes de confianza y seguridad al conocer previamente lo que iban a hacer, asumiendo un rol de mayor protagonismo frente a sus compañeros.
- Por otro lado me preguntaba hasta dónde esta situación dejaba al descubierto una cierta inseguridad de los adultos frente a la posibilidad de compartir una tarea que implique aprendizajes nuevos y diferentes para todos, tarea no llevada a cabo previamente en la escuela especial, y en la cual los jóvenes con NEE podrían presentar mayores dificultades de aprendizaje durante el proceso.

Esto fue conversado con el equipo docente (capacitador y MIL) a fin de pensar, para una próxima etapa, la posibilidad de ofrecer aprendizajes nuevos para todo el grupo, planificados de tal manera que promuevan, aún más, el trabajo cooperativo, la búsqueda conjunta de soluciones, la comunicación, integración e independencia entre los jóvenes.

La dinámica de trabajo fue condicionada por los tiempos propios de la actividad, pero esto no impidió que durante la jornada los adolescentes encontraran momentos para la expresión, la pregunta, los comentarios referidos al trabajo o personales, observando un grado de motivación, interés e involucramiento activo en las tareas propuestas. La gratificación por el producto final logrado, especialmente en panadería, se tradujo en una merienda improvisada, con mates y compartiendo lo elaborado entre todos.

El rol del MIL fue configurándose durante los sucesivos encuentros, enriqueciendo y ampliando las funciones tradicionalmente conocidas. Considero que esta figura es fundamental para el proceso de inclusión social y laboral de adolescentes y jóvenes con NEE, ya que se constituye como un eslabón entre el mundo educativo y del trabajo, lo cual le otorga un carácter flexible, dinámico y en permanente adaptación a las necesidades, posibilidades y deseos de los jóvenes y a las demandas del mercado laboral. Esto implica repensar la formación del MIL como una instancia de especialización y actualización permanente, debiendo precisar los encuadres y el alcance de su trabajo con funciones diversas pero bien definidas.

El trabajo interinstitucional de intercambio, de planificación de estrategias y de elaboración de proyectos conjuntos permite la complementariedad de saberes, vivencias y experiencias, y el desarrollo de la potencialidad de los talentos y valores de las personas involucradas, lo cual podría ser una alternativa cooperativa para la formación integral de los adolescentes y jóvenes con NEE.

Pensar la formación laboral como una dimensión más de la formación integral implica trascender la formación tradicional para un oficio u ocupación, incorporando valores, actitudes y comportamientos que habiliten al adolescente y joven para el desempeño de roles sociales y laborales, brindando formación ciudadana, respeto por los derechos humanos, responsabilidad, conocimiento de deberes y derechos laborales, etc., lo cual se logra en contextos diversos, con la participación activa de los mismos y con el compromiso de las instituciones de la comunidad.

En consonancia con estos principios, el compromiso de los actores involucrados en este programa es digno de mencionar. Hay que seguir caminando en este proceso de construcción de una sociedad que respete los derechos de los adolescentes y jóvenes y que entienda que las instituciones sociales deben replantearse los servicios y recursos que brindan a nuestros jóvenes. Las instituciones educativas no pueden por sí solas responder a todas las demandas, necesidades y expectativas de los alumnos; tampoco pueden ni deben ser únicamente productoras de mano de obra para el mercado de trabajo.

Algunas voces

El profe decía una palabra que al comienzo no entendía: interactuar. Ahora sé que significa relacionarse, aprender de otro. Y no lo busqué en el diccionario. Aprendí que no hay diferencias, somos todos iguales.

Franco, 16 años

Al principio no entendía por qué se conocía a la otra escuela como diferencial, si los chicos son iguales a nosotros, no tienen nada de diferentes.

María, 14 años

Es hermoso admitir que nos equivocamos, dicen que hay que aprender de los errores, y nosotros aprendimos.

Jonathan, 15 años

Empezamos a trabajar con las escuelas comunes, el miedo a lo desconocido... y el hecho es que al comenzar a trabajar fueron los jóvenes quienes se integraron más rápido que los docentes.

María Cristina, Docente Especial

Invito a la reflexión, al volver sobre la acción pedagógica cotidiana que nos une e identifica en el mismo acto de educar. ¿Acaso se puede enseñar a conocer, compartir, respetar, ser joven, si no se está siendo joven, teniendo como principios ni más ni menos que el compartir, el respetar, el conocer(se)?

Flavia, Directora Provincial de Educación Especial

Brasil:

Programa “Educación inclusiva: derecho a la diversidad”

1. Datos de identificación

El Programa “Educación inclusiva: derecho a la diversidad” fue creado por el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) como una estrategia para la sensibilización y difusión de los planteamientos filosóficos y teóricos de la educación inclusiva en los municipios, con miras a promover la transformación de los sistemas educativos en sistemas educativos inclusivos que adopten como principio la garantía del derecho de todos los alumnos al acceso y permanencia, con calidad, en las escuelas de la red regular de enseñanza.

Actualmente, en el programa participan 162 (ciento sesenta y dos) municipios-polos, los que a su vez actúan como multiplicadores en la aplicación de cursos de formación continua a los gestores de las Secretarías de Educación y a docentes de escuelas públicas sobre la educación especial, desde la perspectiva de la educación inclusiva, en 5402 municipios de la zona de cobertura. Desde su creación, el programa ha llevado a cabo capacitaciones en todos los municipios brasileños para más de 100 mil docentes de los sistemas de educación pública, constituyendo una amplia red de profesionales que reorientarán las prácticas pedagógicas en las escuelas, trabajando en la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, con trastornos globales de desarrollo y/o con altas capacidades/superdotación; en la organización de los recursos y servicios de educación especial; en la prestación de atención educativa especializada complementaria y en la eliminación de barreras físicas, educativas, de actitud y de comunicación.

2. Punto de partida

El programa “Educación inclusiva: el derecho a la diversidad” se inició el año 2003 con el objetivo de difundir la política de educación inclusiva en los municipios brasileños y apoyar la formación de directores y educadores para llevar a cabo la transformación de los sistemas educativos, creando las condiciones para el cambio en la política nacional de educación especial de 1994. Esta mantuvo la organización de sistemas paralelos de educación común y especial y adoptó el modelo de integración, condicionando el acceso de los estudiantes con NEE a las clases comunes a que desarrollaran sus actividades curriculares al mismo ritmo de aprendizaje de los demás estudiantes y se adaptaran a una estructura escolar homogénea.

Teniendo en cuenta el tamaño del sistema educativo brasileño, con 52.969.456 estudiantes matriculados en la educación básica (46.610.710 de la red pública y 6.358.746 de la privada), el gran desafío de la gestión educativa consistía en promover el desarrollo inclusivo de todas las escuelas a partir de la organización de una amplia política de recursos y apoyos puestos a disposición del sistema escolar público, que históricamente no ha sido estructurado para promover cambios en los proyectos pedagógicos, ni valorar las diferencias y la igualdad de oportunidades para la plena participación en la escuela y en la comunidad.

Hasta el año 2002 las acciones del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación estaban dirigidas a las secretarías estatales de educación y a los departamentos municipales de las capitales en las 27 unidades federales, sin una estrategia para alcanzar los más de 5500 municipios brasileños, que permitiera un amplio debate en el país sobre el paradigma de la inclusión y sus implicaciones en la redefinición de la política nacional. Por ello la gran mayoría de los directores y educadores del país no tuvieron acceso a una formación sobre el enfoque de la educación inclusiva, ni al apoyo técnico y financiero para la adecuación de su red de enseñanza, ni a las nuevas tecnologías educativas.

Este contexto reforzaba el imaginario social de la incapacidad de la escuela regular para atender la diversidad humana, la falta de preparación de los docentes para enseñar a todos los estudiantes, los espacios segregados como ambientes de protección y de acogida que sustituyen el derecho a la educación en escuelas regulares y la prestación de servicios y políticas sociales para las personas con discapacidad como una caridad practicada por instituciones filantrópicas.

Para establecer una nueva lógica de la gestión y financiamiento dirigido al mejoramiento de la calidad de la educación en la red pública de enseñanza, el programa “Educación inclusiva: el derecho a la diversidad”, ejecutado por el Ministerio de Educación a través del Departamento de Educación Especial, se ha dedicado a incidir directamente en la formación de los directores y los educadores para crear sistemas educativos inclusivos. Para llegar a todos los municipios de las cinco regiones del país la estrategia de difusión implicó la participación de los 26 estados, del Distrito Federal y los 162 municipios-polo que se sumaron al compromiso de promover la implementación y el fortalecimiento de acciones de educación inclusiva en el sistema de educación local y actuar en el proceso de multiplicación de la formación para los municipios de su ámbito de cobertura.

3. Descripción de la experiencia

El programa “Educación inclusiva: derecho a la diversidad” tiene como objetivos:

- Difundir la política de construcción de sistemas de educación inclusivos y apoyar el proceso de implementación de las acciones para su consolidación.
- Sensibilizar y comprometer a la sociedad y a la comunidad escolar para que hagan efectivo el cumplimiento del derecho de todos a la educación.
- Promover la formación de profesores para que puedan brindar atención educativa especializada complementaria en la formación de los estudiantes matriculados en clases de enseñanza regular.
- Proporcionar referencias pedagógicas de orientación a las escuelas para la organización de servicios y recursos de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva.
- Acompañar y supervisar el proceso de matrícula en las escuelas de enseñanza regular y la oferta de servicios de atención educativa especializada.

Los supuestos conceptuales y legales del programa “Educación inclusiva: el derecho a la diversidad” han permitido a los responsables de los sistemas educativos públicos ampliar y desarrollar los proyectos necesarios para la aplicación de las políticas educativas de inclusión educativa, e implicar a los directores de las escuelas en la elaboración de proyectos pedagógicos que valoren el desarrollo profesional, el trabajo colaborativo del equipo escolar, alumnos y comunidad escolar en general.

Con esta perspectiva, los puntos de referencia del programa han logrado la meta de trabajar en la construcción de una escuela acogedora, donde no existen mecanismos de selección o discriminación para el acceso y los currículos escolares tienen como objetivo la participación y el aprendizaje al que cada estudiante tiene derecho, posibilitando la permanencia en las escuelas de enseñanza regular de la comunidad en la que vive, y la continuidad de estudios en los niveles educativos superiores.

A partir de los foros nacionales del programa, realizados entre 2003 y 2006 con la participación del Ministerio de Educación, de los responsables de la educación especial de los municipios-polo, de las secretarías estatales de educación y de los foros locales constituidos en los 162 centros, se puso en marcha un amplio proceso de discusión de la política pedagógica en todo el país, haciendo posible que en el 2007 el programa celebrara el debate sobre el cambio de la política de educación especial en Brasil, con el desarrollo de nuevas directrices

y recomendaciones para los sistemas escolares. En este proceso también participaron representantes de instituciones de educación superior, instituciones de educación especial públicas y privadas, del Consejo Nacional de Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad, del Consejo Brasileño para Altas Habilidades/Superdotación, del Ministerio Público, los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y de la Secretaría Nacional de Derechos Humanos, entre otros.

Con la publicación de la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva, realizada por el Ministerio de Educación el año 2008, el programa “Educación inclusiva: el derecho a la diversidad” se constituyó en una importante estrategia para universalizar la formación de los 5564 municipios brasileños a través de 162 municipios-polo, contando con la actuación colectiva de los coordinadores del programa en la búsqueda del respeto a los derechos constitucionales y la calidad del proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo o altas capacidades/superdotación.

Para el cumplimiento de los objetivos de la nueva política, de las metas de educación para todos, el compromiso asumido por Brasil de asegurar la inclusión en todos los niveles de la enseñanza, el programa es fundamental para construir sistemas educativos inclusivos y garantizar condiciones para su consecución mediante la orientación de la formación docente y de la organización de la atención educativa especializada.

Durante los seis años de su ejecución, el programa se implementó siguiendo las siguientes etapas:

- Seminarios nacionales de capacitación para la formación de directivos y educadores del programa “Educación inclusiva: el derecho a la diversidad” de los municipios-polo, con horarios de 40 horas en los siguientes ámbitos: a) justificación filosófica, b) el municipio, c) la escuela.
- Cursos de capacitación para administradores y educadores de los municipios-polos de la zona de cobertura, con horario de 40 horas. Cada coordinación de polo es responsable de la elaboración del proyecto de curso de acuerdo con los temas propuestos en el programa y las necesidades de formación identificadas por la región que representa el polo.
- Disponibilidad de documentos orientadores de la política educativa desde una perspectiva inclusiva y subvenciones para la formación del profesorado, con especial atención en los conocimientos y las prácticas pedagógicas de escolarización y atención educativa especializada a los estudiantes con discapacidad, trastornos globales de desarrollo y altas capacidades/superdotación.
- Despliegue de recursos multifuncionales en la red pública de enseñanza de todos los municipios-polos del programa y, secuencialmente, en otros municipios del ámbito de cobertura, para la prestación de recursos de atención educativa especializada complementaria en más de 5500 escuelas.
- Formación de los tutores de los polos para trabajar en el curso de formación continua de profesores para la Atención Educativa Especializada (AEE), modalidad a distancia, ofertada por la Universidad Federal de Ceará (UFC) a través de la Universidad Abierta de Brasil (UAB).
- Curso de formación continua de profesores para la atención educativa, 180 horas en modalidad a distancia, para 1307 docentes de la red de enseñanza de los municipios-polo y, de forma secuencial, en los demás municipios del área de cobertura del programa, incluyendo de tal manera a 2136 docentes más.
- Referencias pedagógicas en diferentes áreas de educación especial para apoyar la formación continua de los docentes como la revista Inclusión, que promueve el desarrollo profesional y de la comunidad en general.

- Selección y publicación de *Experiencias de Educación Inclusiva* I y II en el ámbito de la gestión educativa y de prácticas educativas desarrolladas por los municipios-polos en la aplicación de la política de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva.
- Oficinas Regionales de Formación de Multiplicadores para el uso de estrategias de enseñanza inclusiva con el material “Educar en la diversidad”, para los profesores que actúen como multiplicadores en sus respectivos sistemas de enseñanza, contemplando la participación de 20.000 profesores de 2000 escuelas públicas municipales y estatales.
- Participación de los municipios-polo en la formación de gestores del programa Beneficio de Prestación Continua, BPC, en la Escuela, desarrollado por el Ministerio de Educación (MEC) en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre, Ministerio de Salud y el Consejo Nacional de Derechos Humanos, para monitorear el acceso y permanencia en la escuela de las personas con discapacidad de 0 a 18 años, favorecidas con el BPC, destinado para la seguridad social de renta. Los gestores tienen la responsabilidad de articular políticas públicas intersectoriales en el ámbito municipal para la identificación y eliminación de barreras al acceso a la educación.

4. Resultados alcanzados

Nuestro país ha avanzado de manera efectiva en la construcción de una cultura inclusiva en la educación, a partir de nuevas bases para la organización de las escuelas centradas en la accesibilidad física, la comunicación e información, la producción y suministro de materiales didácticos y pedagógicos y en la formación docente. Los avances logrados en la realización del derecho a la educación en los últimos años son importantes. Los datos del Censo Escolar/INEP/MEC/2007 indican 640.617 matrículas en educación especial, de las cuales el 47% de los estudiantes estudian en escuelas comunes, lo que demuestra el crecimiento de la educación inclusiva, que en 1998 representaba apenas el 13%. De las 165.937 escuelas públicas de educación básica, actualmente 62.195 tienen matrícula de estudiantes de educación especial, cuando en 1998 solo había 6.557 inscripciones de estudiantes de educación especial, evidenciando el camino ya recorrido en el desafío de la organización de las escuelas públicas desde la perspectiva de la inclusión. Este porcentaje refleja el resultado de la política aplicada por el Ministerio de Educación que, mediante el Programa “Educación inclusiva: el derecho a la diversidad” disemina nacionalmente la formación de directores y educadores para la construcción de sistemas educativos inclusivos. La acción del programa también destaca por su alcance y ampliación de los recursos aplicados, considerando que los recursos casi insignificantes asignados hasta ese momento a la educación especial eran insuficientes para las intervenciones que la inclusión exige.

Las políticas públicas que promueven la organización de la escuela como un espacio inclusivo han sido la gran contribución de este gobierno a los cambios estructurales en la educación, desde la primera infancia hasta la educación superior. Así, la educación inclusiva como directriz para la educación especial busca profundizar y consolidar el proceso de formación de directivos directores y docentes con miras a garantizar la educación como un derecho de todos.

5. Valoración: resultados e impactos, fortalezas, debilidades y desafíos

La educación inclusiva debe entenderse como un proceso de cambio continuo. Es necesario considerar y emprender las transformaciones necesarias para guiar a las escuelas especiales en la aplicación de la política nacional y actuar en colaboración y de forma complementaria para que los sistemas educativos alcancen el objetivo de la inclusión y la accesibilidad a las escuelas regulares. Este es un propósito necesario desde la perspectiva de los derechos humanos y de los procesos pedagógicos que permiten a los estudiantes el acceso al currículo común y a la experiencia de las escuelas regulares, promoviendo su pleno desarrollo. Es

responsabilidad de los sistemas educativos y del conjunto de la sociedad hacer efectivos los cambios en el entorno escolar, desde una nueva dimensión de actuación de la educación especial, para garantizar la participación y eliminar la exclusión.

El programa ha fortalecido la política de inclusión en los municipios brasileños e impulsado la formación continua de los profesores, la distribución de los recursos y apoyos en las escuelas, orientaciones y materiales pedagógicos y la accesibilidad escolar física y pedagógica. Articulada con otras acciones, ha aumentado la oferta de servicios de atención a los estudiantes con discapacidad, con trastornos globales del desarrollo o con altas capacidades/superdotación en las escuelas y en las clases comunes. Por lo tanto, el programa se constituye en un importante espacio para la difusión de los conocimientos y experiencias, la construcción de aprendizajes colaborativos, la promoción de intercambios, la valoración de prácticas educativas, el desarrollo profesional y la participación social.

Como estrategia para hacer efectiva la política de accesibilidad e inclusión en el sistema escolar público, el Ministerio de Educación (MEC) invierte en la creación de una red de recursos y capacitación que promueve el desarrollo inclusivo de las escuelas públicas. En consecuencia, en los últimos años se han desarrollado acciones de apoyo a los sistemas educativos entre las que destacan: la distribución de computadoras portátiles para los estudiantes ciegos, libros de texto en Braille, diccionarios en portugués e inglés a lengua de señas brasileña, colecciones de libros de texto en lengua de señas brasileña, libros en audio para la escuela secundaria y colecciones de orientación pedagógica y literatura infantil en formatos accesibles a las bibliotecas escolares; las certificaciones de aptitud en lengua de señas portuguesa realizadas anualmente a nivel nacional para los profesionales de traducción e interpretación; la enseñanza de lengua de señas brasileña; el programa de desarrollo y despliegue de núcleos de actividades para las altas capacidades/superdotación (NAAHS); los centros de formación profesional y la atención a estudiantes con sordera (CAS); y los centros de atención a estudiantes con discapacidad visual (PAC).

6. Perspectivas de futuro, viabilidad y sostenibilidad

Al tratarse de una nueva conceptualización que busca atender una demanda de política pública históricamente relegada al sector privado por los órganos gubernamentales, la continuidad de este y otros programas se justifica como un trabajo a largo plazo y una asociación entre el gobierno federal, los estados y los municipios.

El objetivo de la fase final es facilitar las condiciones para que los municipios-polo sean autónomos en la articulación e intercambio de experiencias con sus respectivas áreas de cobertura y los demás municipios, y consoliden el derecho a la educación de las personas con discapacidad, los trastornos globales del desarrollo o altas capacidades/superdotación, contribuyendo, en el contexto de las demás políticas de educación inclusiva, al desarrollo de una sociedad para todos.

Bolivia:

Inclusión de niños y niñas con discapacidad al sistema educativo regular de Bolivia

1. Punto de partida

En Bolivia la mayoría de los niños y niñas con discapacidad no acceden al sistema educativo regular, no obstante está vigente una legislación que favorece su inclusión. De acuerdo con datos oficiales del Ministerio de Educación, existen aproximadamente 330.000 niños y niñas con discapacidad que no tienen ninguna oportunidad de ejercer su derecho a la educación.

Los determinantes de la exclusión educativa son múltiples, algunos atribuibles a sentimientos de vergüenza, culpa o miedo de las familias. Las percepciones culturales y prejuicios sociales han hecho que las personas con discapacidad, especialmente las mujeres, sean doblemente vulnerables a la exclusión y discriminación en sus comunidades. Todavía es generalizada la opinión en la sociedad boliviana y también entre los maestros de las escuelas que estos niños y niñas deben asistir a centros especializados de rehabilitación, que son inaccesibles física y económicamente para la gran mayoría de esta población. Por otra parte, los maestros de las escuelas públicas regulares no reciben en el período de su formación la necesaria capacitación pedagógica y didáctica para la atención de las necesidades de niños y niñas con discapacidad.

Para hacer frente a esa realidad, la Asociación RIC impulsa el proyecto que aquí se presenta, en alianza con el Ministerio de Educación y Culturas, Servicios Departamentales de Educación, 20 Distritos locales, organizaciones de padres y madres de hijos con discapacidad y la cooperación técnica y financiera de *Save the Children*.

2. Descripción de la experiencia

El proyecto se dirige a la promoción de la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema regular de educación, a través de la formación y capacitación de maestros, padres y madres de familia, alumnos y comunidad en general, con objeto de modificar actitudes e incentivar intervenciones y conductas inclusivas. Se plantea que los niños y niñas con discapacidad deben acceder a bienes y servicios de la comunidad (ir a la escuela del barrio o de la comunidad, por ejemplo) en condiciones habituales del grupo social al que pertenecen y disfrutar de los mismos derechos y oportunidades. Desde un punto de vista educativo se trabaja por el fortalecimiento de un sistema único de educación en el que se atiendan las diferentes necesidades de aprendizaje de todos los niños, incluidos los niños y niñas con discapacidad.

3. Desarrollo y evaluación de la experiencia

El proyecto se implementa en 20 municipios de los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca y Potosí.

| | |
|-------------------|---|
| Cochabamba | Cercado, Quillacollo, Colcapirhua, Vinto, Sipe Sipe, Arbieto, Punata, Sacaba, Aiquile |
| Chuquisaca | Sucre, Icla, Zudañez, Padilla, Villa Serrano, Presto |
| Potosí | Potosí, Betanzos, Llallagua, Uncía, Chayanta |

El proyecto contempla los siguientes aspectos:

- Formación y capacitación de recursos humanos (docentes, padres y madres de familia, niños sin y con discapacidad de las escuelas regulares, autoridades locales y personal de organizaciones e instituciones del área de cobertura).
- Involucramiento de autoridades locales (educación y municipio) para viabilizar la continuidad de las intervenciones.
- Seguimiento a la aplicación de adaptaciones curriculares en el aula mediante equipos técnicos locales capacitados por RIC.
- Promoción de los derechos de la niñez.
- Difusión, información y sensibilización comunitaria.
- Incidencia en las políticas públicas y programas regionales/locales.

La metodología utilizada para el desarrollo de los diferentes componentes del proyecto está dirigida a conseguir la mancomunidad de esfuerzos y recursos para lograr la equiparación de oportunidades para niños y niñas con discapacidad.

Se ha promovido la inclusión de 360 niños y niñas con discapacidad que, al acceder a las escuelas del sistema educativo regular, mejoran su calidad de vida y posibilidades de independencia en el futuro.

4. Resultados conseguidos

- 2406 docentes capacitados en rehabilitación basada en la comunidad, con énfasis en inclusión educativa y adaptaciones curriculares. Los participantes de los cursos de formación y capacitación aplican los conocimientos y metodologías adquiridas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

| DEPARTAMENTO | Nº UNIDADES EDUCATIVAS | PARTICIPANTES | | TOTAL |
|-------------------|------------------------|---------------|-------------|-------------|
| | | HOMBRES | MUJERES | |
| Cochabamba | 147 | 171 | 669 | 840 |
| Chuquisaca | 114 | 163 | 439 | 602 |
| Potosí | 122 | 289 | 675 | 964 |
| TOTAL | 383 | 623 | 1783 | 2406 |

- Comunidades educativas lideradas por los docentes participantes en los cursos de capacitación desarrollan acciones de sensibilización e información comunitaria que reivindican el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad. Es destacable la participación de los estudiantes de las unidades educativas.
- 360 niños y niñas con discapacidad que han sido incluidos en el sistema regular, desarrollan su aprendizaje a base de adaptaciones curriculares individualizadas.

- 16.584 estudiantes de las unidades educativas se benefician con la aplicación de metodologías diferenciadas y de seguimiento individualizado por parte de los maestros capacitados mediante el proyecto.

5. Valoración

Como consecuencia de los procesos de sensibilización y capacitación, el efecto más importante del proyecto es el cambio de actitud de los docentes hacia las personas con discapacidad, que contribuye a la cualificación de la enseñanza en las unidades educativas del área de intervención y viabiliza la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Estos cambios en las actitudes, comportamientos y prácticas pedagógicas son los que inciden en la progresiva transformación de las escuelas no inclusivas en escuelas inclusivas.

Fortalezas

- Pertinencia y enfoque innovador del proyecto.
- Capacidad de generar alianzas estratégicas con instituciones públicas y de la sociedad civil.
- Eficiencia y eficacia técnica y administrativa de las intervenciones.
- Plan de capacitación adecuado a las necesidades locales.
- Capacidad técnica y compromiso social de la Asociación RIC en el desarrollo del proyecto.
- Grado de desarrollo y sistematización del proyecto que posibilita su réplica al servicio de la sociedad boliviana.

Debilidades

- Escasos recursos técnicos y financieros de la cooperación internacional para el desarrollo de intervenciones a mediano y largo plazo, requeridos en proyectos de inclusión educativa.
- Insuficiente capacidad operativa para responder a las demandas crecientes de capacitación y formación de maestros y maestras.

Es necesario consolidar y fortalecer los procesos de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. Este aspecto debe ser necesariamente relacionado con una legislación y normativas favorables a la inclusión. Se debería:

- Involucrar a los municipios en el desarrollo de planes y programas que impulsen la inclusión social de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- Consolidar y fortalecer tejidos sociales que promuevan y reivindiquen los derechos de las personas con discapacidad y faciliten la extensión de cobertura de la rehabilitación basada en la comunidad.

Chile:

Programa de capacitación “Transición para la vida adulta” de personas con discapacidad intelectual

1. Punto de partida

En consonancia con la nueva conceptualización de la educación especial y tomando como principales referentes los aportes entregados por los participantes en el marco de la Consulta Nacional sobre Formación Laboral dirigida a jóvenes que presentan discapacidad intelectual (2006), se generó un conjunto de ideas que, desde un enfoque eminentemente ecológico, promueven la búsqueda de soluciones concretas en aras de fortalecer el proceso de transición a la vida adulta de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que presentan NEE.

2. Descripción de la experiencia

En marzo de 2007 se inicia un programa de innovación que incorpora acciones de capacitación, investigación-acción, apoyo en terreno y evaluación. En el programa participan 20 establecimientos escolares; 60 docentes, 20 representantes de centros de padres y 20 estudiantes. De los 20 establecimientos, 8 son liceos con programas de integración escolar y 12 escuelas especiales. Estos establecimientos están distribuidos al menos uno en cada región del país.

El proceso ha sido organizado en dos fases:

- **Fase 1: Año 2007.** Proyecto “Transición para la vida adulta” con la participación de una muestra significativa de escuelas especiales y liceos con proyecto de integración escolar a lo largo del país.
- **Fase 2: Año 2008.** Continuidad del proyecto planteando nuevos objetivos estratégicos a partir de la experiencia adquirida en la Fase 1.

Para la Fase 1:

Proyecto “Transición para la vida adulta” (2007) fueron planteados dos objetivos estratégicos:

- Planificar, preparar e instalar de manera gradual y progresiva lineamientos curriculares y de gestión en diferentes áreas de acción institucional con el propósito de que la comunidad educativa contribuya a mejorarlos, enriquecerlos y validarlos, atendiendo a la diversidad del alumnado, a los requerimientos de sus familias y también a las particularidades y requerimientos del contexto en que van a desarrollarse dichas acciones.
- Recoger información que permita diseñar estrategias, instrumentos y tomar decisiones a nivel país con el fin de contribuir a mejorar la calidad de las ofertas educativas para la vida y el trabajo de alumnos y alumnas que presentan NEE.

Al término del proceso 2007, los establecimientos participantes cumplieron con los resultados esperados, destacando:

- Desarrollo de jornadas participativas en la comunidad escolar.
- Elaboración de un plan de acción, en el marco del proyecto educativo institucional.
- Desarrollo de Primera Jornada Regional, con el propósito de transferir experiencias a otros establecimientos en cada región.
- Registro de evidencias de otras acciones desarrolladas.

En Fase 2:

Proyecto "Transición para la vida adulta" (2008) se plantearon los siguientes objetivos estratégicos:

- Planificar, aplicar, evaluar y hacer seguimiento de un programa educativo de apoyo que contribuya a fortalecer la transición a la vida adulta y al trabajo de estudiantes que presentan NEE, pertenecientes a establecimientos de enseñanza media con proyecto de integración escolar y al nivel laboral de escuelas especiales.
- Validar estrategias de gestión (curricular-operativa) y modelos propuestos para su concreción, a través de la implementación de un programa de transición para la vida adulta.
- Elaborar matriz de un programa de transición a la vida adulta.

3. Desarrollo y evaluación de la experiencia

Esta experiencia está en pleno desarrollo y la estrategia fundamental se enmarca en el principio de participación de los actores: familias, estudiantes, equipos directivos, docentes y actores de la comunidad.

Desde la perspectiva metodológica se puede señalar lo siguiente:

- Acompañamiento permanente en terreno y en forma virtual por un profesional experto desde el nivel central a las escuelas participantes y apoyo por parte de un supervisor regional.
- Participación voluntaria e informada y con compromiso firmado de las autoridades del establecimiento de cumplir los objetivos del proyecto.
- Conformación de un equipo ejecutor en el interior del establecimiento.
- Análisis y modificación del proyecto educativo institucional de forma participativa.
- Material de apoyo a disposición de las escuelas para su discusión, modificación y complementación.
- Capacitación presencial a través de tres jornadas, de tres días cada una, siempre con los mismos participantes.
- Implementación de diversos medios de comunicación: video-conferencias, correo electrónico, apoyo en terreno.
- Conformación de una red de escuelas que comparten experiencias y documentos.

La participación de las familias y de los estudiantes en las acciones de capacitación de los docentes ha permitido situar la búsqueda de respuestas educativas ajustadas a las reales necesidades de estos, además de provocar reflexiones más significativas por parte de los docentes, compartidas entre ellos y con las familias.

Respecto de las acciones de evaluación, el proyecto ha planificado diversas acciones en estos dos años: encuestas de evaluación de la participación y calidad de las acciones de capacitación que los establecimientos han realizado con la comunidad escolar y con la comunidad territorial; opinión de las familias y de los estudiantes sobre su participación en el programa.

4. Resultados conseguidos

Al término del proceso se espera que los equipos ejecutores de los establecimientos que participan en esta fase entreguen los siguientes productos:

- Resultados de la aplicación y validación de estrategias de gestión curricular y operativa que contribuyan a implementar el programa "Transición para la vida adulta" de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que presentan NEE. Dichas estrategias y los modelos para su concreción estarán contenidas en un compendio de orientaciones de gestión curricular y operativa que actualmente está sujeto a revisión y ajuste por parte de integrantes de los equipos ejecutores.
- Entrega de orientaciones y sugerencias sobre diversos temas relacionados con la transición a la vida adulta, formuladas desde una perspectiva genérica que contribuyan a enriquecer y diversificar los documentos disponibles y/o crear nuevas estrategias y modelos.

5. Valoración

Este proyecto ha tenido una valoración muy positiva por parte de los docentes, familias y organizaciones de y para personas con discapacidad. Existen reportes de avances y de apreciación de docentes, equipos directivos, familias y estudiantes.

Su mayor debilidad es el riesgo siempre presente de no poder darle continuidad al programa y, por tanto, no cumplir con las expectativas que tienen los docentes de contar con orientaciones curriculares y materiales educativos en esta área.

6. Perspectivas de futuro, viabilidad y sostenibilidad

Los documentos y aportes de este proyecto están siendo compartidos con el nivel de enseñanza media (secundaria), especialmente con el área técnico profesional y la modalidad de enseñanza de adultos. Se continuará trabajando con el propósito de avanzar hacia la elaboración de orientaciones de flexibilización y diversificación curricular para los estudiantes con discapacidad intelectual aplicables para todo el país.

Esta experiencia será el insumo para la futura implementación de un curso de capacitación e-learning que pueda tener una cobertura mayor de escuelas y de docentes.

Los siguientes documentos se encuentran en la página web del Mineduc:

- Orientaciones curriculares y de gestión para el diseño, implementación, evaluación y seguimiento de propuesta de Educación para la Vida y el Trabajo (EVT) dirigida a estudiantes que presentan NEE. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200708311023440.OrientCurricGestionEVT.pdf>
- Respuestas frente algunas preguntas claves como material de apoyo dirigido a integrantes del equipo ejecutor. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200708311018290.RespPregClavesEVT.pdf>

Colombia:

Programa formación de formadores "Educación inclusiva con calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"

1. Punto de partida

El programa inicialmente surge como una apuesta para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, pero, dadas las condiciones de vulnerabilidad de otros grupos poblacionales, Colombia se propuso desde el año 2006 que el servicio educativo contara con las condiciones para ser inclusivo en el acceso, la promoción y la permanencia de la diversidad de la población del país. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional inicia la construcción de alternativas que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y, en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades.

2. Descripción de la experiencia

A continuación se presentan las fases del proceso del programa de formación en educación inclusiva, sus actividades macro y responsables de cada una de éstas. En la estructura del programa, el Equipo Coordinador Nacional forma, acompaña y asesora a los equipos de formadores de formadores de las entidades territoriales y estos últimos asumen dichas funciones con los equipos de calidad de las instituciones educativas.

a) Fase de planeación

Esta fase tiene que ver con el conocimiento de las condiciones establecidas en el plan educativo de manera que se pueda determinar la viabilidad política y financiera para iniciar el proceso de transformación hacia la educación inclusiva con calidad en la entidad territorial, distrito o municipio. La actividad macro principal es el establecimiento de la viabilidad gubernamental y la conformación de los equipos de trabajo.

A nivel nacional es el equipo coordinador del programa el responsable de la planificación, la gestión, la formación, la asesoría y el seguimiento del programa. A nivel de las entidades territoriales, distrito o municipios certificados, esta fase se desarrolla con:

- *Equipo de gestión:* es el equipo responsable de apoyar con los recursos humanos, financieros y logísticos requeridos para realizar la transformación del servicio educativo inclusivo en las instituciones educativas de la entidad territorial, distrito o municipio certificado.
- *Equipo de formadores de formadores territorial:* es el equipo responsable de liderar el proceso de formación de los formadores de formadores de una entidad territorial del país.
- *Equipo de calidad de la institución educativa:* es el equipo responsable de liderar el proceso de transformación para garantizar que los procesos de planeación, seguimiento y evaluación se realicen desde un enfoque inclusivo. Está integrado por representantes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el apoyo de la Secretaría de Educación.

Los principales responsables de esta fase son el equipo nacional coordinador del programa y el equipo de formadores de formadores de la entidad territorial.

b) Fase de sensibilización y capacitación

En esta fase se realizan actividades de sensibilización para diferentes equipos en dos niveles: territorial y de calidad en la institución educativa; y actividades para la consolidación de los equipos de trabajo. Las actividades macro son:

1. Consolidación de los equipos de trabajo

- Taller sobre conceptos fundamentales para el desarrollo del proceso de transformación hacia la inclusión.
- Revisión de los conceptos básicos para la inclusión presentados en el capítulo “Fundamentos conceptuales que dan soporte al modelo de formación”.
- Fortalecimiento de los conceptos realizando una lectura crítica del Índice de inclusión⁵⁰, el Temario abierto⁵¹ y otras fuentes contemporáneas y actualizadas.

2. Desarrollo de talleres de sensibilización hacia la inclusión y sus conceptos para las entidades nacional, territorial y las instituciones educativas. Capacitación en el contenido de los materiales del programa, el cual se orienta mediante cuatro módulos de formación en educación inclusiva.

Los responsables principales en esta fase son el equipo coordinador nacional, el equipo de formadores de formadores de la entidad territorial y el de calidad en las instituciones educativas.

c) Fase de exploración

Se toma la línea de base en las instituciones del municipio que inician su transformación hacia la educación inclusiva con calidad. Las actividades macro correspondientes a esta fase son:

- Aplicación de la “Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento”⁵².
- Aplicación del “Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”⁵³. Incluye las acciones de planeación de la aplicación, convocatoria, selección de la muestra, aplicación, tabulación e informe estadístico.

El equipo de calidad de la institución educativa es el responsable de esta fase.

d) Fase de análisis de las condiciones de calidad e inclusión.

El proceso de análisis de los resultados arrojados en la Guía para el mejoramiento institucional y del Índice de inclusión tiene como propósito determinar las condiciones de calidad e inclusión para establecer las prioridades en el Plan de mejoramiento.

50. Ainscow, M.; Booth, T. (CSIE) (2004). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago

51. OREALC/UNESCO Santiago (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

52. Ver http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

53. Ainscow, M.; Booth, T. (CSIE) (2004). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago

Las actividades macro son:

- Análisis de los resultados del índice de inclusión: establecimiento del índice de inclusión educativa de las instituciones participantes y determinación del índice alcanzado por el municipio.
- Análisis de los resultados de calidad: análisis de los resultados de la Guía para el mejoramiento institucional en cada una de las áreas de gestión que determinan las prioridades de calidad y establecer las oportunidades de mejoramiento.
- Análisis de los resultados de calidad e inclusión: establecimiento de relaciones entre las prioridades definidas en las áreas de gestión y las arrojadas por el análisis del índice de inclusión para determinar cuáles son los procesos o elementos de la gestión institucional que requieren acciones de mejoramiento.
- Construcción de planes de mejoramiento: elaboración o ajustes al Plan de mejoramiento institucional para cualificar los procesos y elementos de la gestión con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, el equipo de calidad y la gestión del municipio.

El equipo responsable de esta fase es el equipo de calidad de la institución educativa.

e) Fase de implementación

Consiste en la ejecución del Plan de mejoramiento por parte de la comunidad educativa.

Las actividades macro son:

- Ejecución del Plan de mejoramiento institucional apoyado en los módulos de estrategias para la gestión directiva y administrativa, académica y de comunidad.
- Acciones del grupo de gestión municipal para establecer alianzas entre la institución educativa con otras instituciones y organizaciones y conseguir los recursos para el cumplimiento de las metas y objetivos del Plan de mejoramiento.
- Organización de la estrategia de difusión del programa a toda la comunidad del municipio para que esté informada del progreso del Plan de mejoramiento y lograr el involucramiento de los diferentes sectores económicos y sociales de la localidad en el proceso de inclusión educativa.

El responsable es el equipo de gestión municipal.

f) Fase de seguimiento y evaluación

Se pretende transformar de manera gradual y sistemática el servicio educativo de las instituciones del país, apoyados en las estrategias metodológicas de racionalidad reflexiva y de aprendizaje colaborativo. Las actividades principales, bajo la responsabilidad del equipo de calidad de la institución educativa y el equipo de formadores de formadores de la entidad territorial, son las siguientes:

- Sistematización de la experiencia para garantizar que se lleven a cabo todas las actividades propuestas en el Plan de mejoramiento, de manera que se tengan resultados precisos que permitan determinar el nuevo Plan de mejoramiento del siguiente año.
- La institución educativa aplica procesos de planeación, seguimiento y evaluación inclusivos, coherentes con la política institucional de autoevaluación y mejoramiento continuo, bajo referentes de inclusión y calidad.

- Revisión del desarrollo del Plan de mejoramiento por parte del equipo de calidad teniendo en cuenta los indicadores que presentan los módulos para cada proceso y elemento de gestión.
- Evaluación del desarrollo del Plan de mejoramiento al final de año, estableciendo los resultados que se obtienen de comparar los indicadores con los objetivos y metas propuestos.
- Realización de la autoevaluación anual y nueva aplicación de los cuestionarios del índice de inclusión, para analizar el impacto de los planes de acción y mejoramiento y para conocer las barreras y facilitadores que se convierten en insumo importante para el diseño de los planes del siguiente año.

Esta propuesta de formación *in situ*, está también en una plataforma virtual.

3. Resultados conseguidos

Se hizo un programa piloto durante el año 2006 en 2 municipios, y en el año 2007 se extendió a 65 nuevos municipios. En este momento se desarrolla en 80 municipios del país.

Algunos de los resultados obtenidos hasta el momento son:

- Se ha iniciado el posicionamiento del enfoque de inclusión en el Plan Nacional de Educación La Revolución Educativa, en muchos planes de desarrollo municipales y en el Kit del mejoramiento institucional.
- Se ha logrado la vinculación de la empresa privada y de algunas instituciones de educación superior a este proceso.
- Se ha iniciado el proceso de formación de docentes en gestión escolar inclusiva y en el desarrollo de didácticas flexibles.

4. Valoración

Dentro de los productos evidenciados hasta ahora se han construido conjuntamente las siguientes herramientas:

- Una Guía de educación inclusiva.
- Un Índice de inclusión⁵⁴.
- Tres módulos con Estrategias de apoyo a la gestión escolar inclusiva.
- Un documento con lineamientos iniciales para la formación de docentes.

Las principales barreras son:

- Persistencia de altos índices de violencia social y familiar, así como de maltrato infantil.
- Situación de los menores trabajadores, situación avalada por las familias.
- Escasos mecanismos de participación ciudadana para la concertación de acciones y toma de decisiones.

54. Adaptación a la realidad educativa colombiana del Índice de inclusión. Desarrollado por Mel Ainscow, y Tony Booth.

- Tensiones que generan las políticas de cobertura y calidad en las comunidades educativas.
- La resistencia al cambio en los integrantes de las comunidades, centrándose en la perpetuación de prácticas que homogeneizan procesos de atención educativa.
- La desinformación en las comunidades con relación a la educación inclusiva.
- Falta de apropiación del enfoque de inclusión en los integrantes del equipo de las administraciones nacionales, municipales y departamentales.

Los facilitadores del proceso de educación inclusiva para construir capacidad institucional en la atención a la diversidad en Colombia son, entre otros:

- Equipos interdisciplinarios comprometidos con el desarrollo de políticas sociales y educativas inclusivas en las entidades territoriales.
- Incremento del número de docentes y de directivos receptivos y dispuestos a involucrarse en el tema de la inclusión.
- Asignación de presupuestos anuales a nivel nacional y territorial para atender el desarrollo de la propuesta de inclusión.
- Los Consejos Municipales de Política Social (COMPOS), donde se reúnen fuerzas vivas del municipio.
- Existencia de herramientas que fortalecen la capacidad institucional para atender la diversidad poblacional: Guía para el mejoramiento⁵⁵ institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento, la cual viene acompañada de la Guía de educación inclusiva, Índice de inclusión de la gestión escolar, Guías de apoyo a la gestión directiva, administrativa, académica y de la comunidad con enfoque de inclusión.
- Proceso de formación de docentes en gestión escolar con enfoque de inclusión y en el manejo de didácticas flexibles para el desarrollo de prácticas de aula inclusivas.
- La dotación de canastas didácticas para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje con enfoque de inclusión: materiales, equipos educativos técnicos y tecnológicos.
- La existencia de tutorías con orientaciones pedagógicas para la atención educativa de los diferentes grupos poblacionales.
- El impulso a los planes de mejoramiento institucional y de apoyo territorial con un enfoque inclusivo.
- La generación de espacios culturales, deportivos y artísticos para la participación de la población en situación de vulnerabilidad en el contexto municipal.
- Las alianzas entre sector productivo, organizaciones no gubernamentales y la educación para el desarrollo del proceso de inclusión.

5. Perspectivas de futuro, viabilidad y sostenibilidad

El Ministerio de Educación, el municipio y la institución educativa aseguran, desde su Plan Nacional de Desarrollo Municipal y de Mejoramiento Institucional, respectivamente, que la inclusión sea el centro de su desarrollo, redimensionando políticas, cultura y prácticas y reorientando sus procesos de gestión. Lo anterior implica asignación de recursos financieros para garantizar los apoyos requeridos.

55. Ver http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Costa Rica:

Cursos sobre educación inclusiva

1. Datos de identificación

La Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) cuenta con una comisión de trabajo de carácter permanente, conformada por miembros de los distintos departamentos, que se encarga de las acciones que se deben desarrollar en relación con la educación inclusiva. Esta comisión ha organizado, desde el año 2006, un proceso de capacitación dirigida a los asesores nacionales de los doce departamentos que integran la Dirección y a las Direcciones Regionales de Enseñanza. Es en este contexto en el que se enmarcan los cursos sobre educación inclusiva que se presentan a continuación.

2. Descripción de la experiencia

El proceso se ha organizado en tres etapas:

a) Primera etapa: punto de partida de la experiencia

Posterior a la participación en la Tercera Jornada de Cooperación Educativa con Ibero América sobre Educación Especial e Inclusión Educativa del año 2006, se identificó la necesidad de que el tema de educación inclusiva sea abordado por los funcionarios de los departamentos que conforman la DDC. Es así que se desarrolló un encuentro inter departamental con el propósito de que todos los departamentos expusieran su labor y logran vincular sus acciones con un enfoque de educación inclusiva.

En dicha oportunidad, el Departamento de Educación Especial desarrolló un proceso de sensibilización y de concienciación en relación con la atención de personas con discapacidad. Como parte de ese proceso se implementó un taller sobre el tema de los prejuicios, el cual posibilitó el desarrollo de la temática sobre la atención a la diversidad.

Lo anterior constituyó la primera etapa del proceso de capacitación. Fruto del encuentro mencionado se creó la Comisión de Educación Inclusiva, encargada del desarrollo y seguimiento del plan de trabajo establecido para el bienio 2007-2008.

b) Segunda etapa

Para dar cumplimiento a una de las líneas de acción que forman parte del Plan de Trabajo de la Comisión de Educación Inclusiva relacionada con la formación y la capacitación, se elaboró el curso de educación inclusiva. El objetivo del curso era brindar los elementos básicos de la educación inclusiva al conjunto de asesores nacionales de toda la DDC, para que incorporen dicho enfoque a su quehacer, independientemente del departamento para el cual trabajan.

El curso, que constaba de 20 horas efectivas certificadas, se realizó en la sede de la Dirección de Desarrollo Curricular de San José. Siete grupos participaron en esta formación y cada grupo contó con una participación de 20 personas.

c) Tercera etapa

Una vez impartido el curso a los asesores nacionales, se consideró oportuno continuar con la capacitación a otro grupo de actores educativos del nivel regional, razón por la cual se elaboró el curso “Hacia la educación inclusiva”, de 40 horas. Este fue impartido a los Equipos Regionales Itinerantes, los cuales están conformados por la Asesora Regional de Educación Especial, un psicólogo, un trabajador social, un docente de I y II ciclo y un docente de educación especial. El curso se implementó durante la segunda y la tercera semana del mes de julio de 2008.

El curso se impartió en las Regiones Educativas y en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva a cinco grupos, y cada grupo contó con la participación de 20 personas.

El objetivo general del curso era adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre la educación inclusiva, que permitan apoyar al personal bajo su responsabilidad, en la incorporación y en la difusión de la misma en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Los objetivos específicos eran:

- Favorecer de manera personal y colectiva la concienciación entre los participantes sobre la diversidad presente en sus realidades educativas para la toma de decisiones y la construcción de oportunidades.
- Conocer antecedentes, fundamentos teóricos y puesta en práctica de la educación inclusiva.
- Identificar prácticas inclusivas en el ámbito educativo.
- Desarrollar una lista de sugerencias para fortalecer la educación inclusiva desde la DDC.

Para el desarrollo de los objetivos se plantearon los contenidos que se detallan seguidamente:

- Estrategias para la concienciación de las personas participantes del curso hacia las necesidades educativas especiales.
- Antecedentes y fundamentación teórica de la educación inclusiva: inicios, postulados, niveles para su implementación.
- Marco legal de la educación inclusiva: Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, Marco de Acción de las Américas, Educación Para Todos, Red Mesoamericana de Educación Inclusiva.
- La atención a la diversidad como estrategia para vivir la educación inclusiva.
- Corrientes educativas que potencian las prácticas inclusivas.
- La educación inclusiva en Costa Rica: realidad y desafíos.
- Prácticas inclusivas y excluyentes en nuestro sistema educativo: barreras y oportunidades, algunas iniciativas implementadas en nuestro país.
- Fortalecimiento de la educación inclusiva desde la DDC.

Aunado a lo anterior, el curso se fundamenta en una metodología participativa, por lo tanto es de suma importancia el aporte de todas las personas para el desarrollo de lecciones magistrales, lectura y análisis individuales y grupales, exposiciones y plenarios, contando con el apoyo audiovisual para enriquecer los distintos temas. El curso cuenta con una guía metodológica y materiales con el fin de ser reproducido a otras poblaciones.

La implementación del curso contó con la participación de cuatro facilitadoras que acompañaron a los siete grupos, los cuales estuvieron conformados entre 8 y 21 personas. Durante la ejecución de cada curso se fueron involucrando en la temática de la educación inclusiva, considerando tanto sus experiencias y sus prácticas profesionales como la labor que se desarrolla en los distintos lugares donde laboran. El desarrollo de los contenidos se fue dando conforme a los distintos grupos, puesto que cada uno fue impregnando sus particularidades, intereses y requerimientos. Hubo una apropiación de las temáticas por parte de las y los participantes.

3. Resultados conseguidos

Se logró la capacitación de 115 asesores nacionales de los 130 que conforman la DDC, es decir, un 89% de la población total recibió el curso. Después de la realización de los cursos se ha observado un cambio significativo en el discurso y en el accionar de las personas, lo cual se refleja en sus participaciones, en la documentación que se elabora desde cada departamento y en los trabajos conjuntos.

Como muestra de los cambios actitudinales se presentan algunas de las frases expresadas por los participantes:

Las redes interinstitucionales y la participación de todos los involucrados en el proceso educativo son fundamentales al buscar alternativas para acercar a la escuela a la comunidad y a la familia.

Es importante armonizar las actitudes, el respeto, los intereses, la innovación, y la motivación para atender a la diversidad.

Se debe resignificar y revalorar la labor del docente para que cumpla su papel en los procesos inclusivos.

Es fundamental modificar el concepto de éxito (sobre todo en el sentido numérico y económico) de modo que se visualice como el logro del proyecto de vida de todas las personas.

Se requiere la articulación entre las disciplinas para hacer propuestas de un currículo inclusivo.

La primera barrera es uno mismo.

Los prejuicios se rompen con el contacto.

4. Valoración

- *Resultados e impacto:* el cambio actitudinal del personal así como la toma de conciencia de que la educación inclusiva es un asunto de todos.
- *Fortalezas:* el trabajo de la Comisión de Educación Inclusiva da sostenimiento a la labor de la DDC.
- *Debilidades:* recargo de funciones de los asesores nacionales por lo que no disponen de suficiente tiempo como para profundizar en la temática y convertirse en facilitadores para futuros cursos.
- *Desafíos:* disponer de un banco de facilitadores altamente concienciados y capacitados para impartir los cursos a nuevos grupos de actores educativos, para lo que se impartirá un curso de formación de formadores. También es un desafío conseguir contar con un presupuesto para el desarrollo de las actividades de capacitación a nivel nacional.

5. Perspectivas de futuro, viabilidad y sostenibilidad

Se espera llevar la capacitación a diferentes actores educativos a nivel regional, entre ellos a los departamentos de Desarrollo Educativo y Personal Administrativo, con el propósito de que estos, posteriormente, brinden apoyo y seguimiento a los centros educativos.

Asimismo, se ha proyectado la elaboración de un segundo curso que operacionalice la puesta en práctica de la educación inclusiva, partiendo de lo estipulado en el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva⁵⁶ y en el Índice de inclusión⁵⁷. Este curso se espera que sea impartido tanto a los asesores nacionales como a las demás personas del sistema educativo que hayan recibido el curso “Hacia la educación inclusiva”.

56. OREALC/UNESCO Santiago (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

57. Ainscow, M.; Booth, T. (CSIE) (2004). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago

Cuba:

Fundamentos para la formación en función de la atención a la diversidad en Cuba

El nuevo concepto de educación especial en Cuba lleva necesariamente a plantear una escuela abierta a la diversidad que procure condiciones favorecedoras del desarrollo para todos los ciudadanos, para todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y del entorno. Teniendo en cuenta los postulados de la pedagogía cubana y el reto profesional de brindar una educación de calidad para todos, es de interés enfocar el análisis hacia la formación docente como base del sistema de influencias necesario para atender la diversidad de alumnos.

La educación infantil es la etapa del desarrollo del ser humano comprendida entre 0 y 12 años. En Cuba, atender los problemas que se presentan en estas edades, es una prioridad del Ministerio de Educación, del Gobierno y del Partido. Se necesita que los adultos que interactúan con los niños posean conocimientos sobre cómo estimular el desarrollo integral de la personalidad de estos. Los docentes han de tener conocimientos sólidos sobre la teoría filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica para dirigir eficientemente el sistema de influencias educativas en aras de alcanzar los máximos niveles de desarrollo posible en los niños y niñas. Es urgente perfeccionar la formación inicial y la superación permanente de los docentes de la educación infantil para potenciar la atención a la diversidad.

La escuela es la institución donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor en el desarrollo del proceso educativo. Solo una concepción general y global de ese trabajo, más allá del ámbito reducido de cada aula concreta considerada aisladamente, posibilitará estímulos y oportunidades educativas suficientes y variadas.

Las transformaciones que hoy ocurren en la educación infantil tienen sus antecedentes en el ideario pedagógico cubano del siglo XIX y XX, en la obras de Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, Enrique José Varona y otros preclaros de la historia de la educación cubana, y se pueden encontrar en las raíces de los que hoy constituyen demandas sociales, como son: la necesidad de un diagnóstico integral (Luz y Caballero, 1832), la importancia de trazar estrategias de enseñanza en correspondencia con las necesidades y potencialidades de cada niño (José Martí, 1882), y el rol pedagógico de los cuadros metodológicos (Enrique José Varona, 1904).

Dentro de las líneas de formación docente y del desarrollo de su componente académico, investigativo, laboral y de extensión, las líneas que sobresalen son las relacionadas con la estimulación temprana, el proceso de enseñanza y aprendizaje, el seguimiento, su evaluación y la atención a la diversidad de alumnos en cada grupo de clase. Es por ello que se establece una concatenación en el accionar de las educaciones, que parte de garantizar la atención y educación en los períodos preescolares a través de sus diferentes modalidades, lograr que los niños transiten a la escuela primaria con las habilidades básicas para enfrentar los procesos de esta, fundamentalmente el desarrollo intelectual; prevenir posibles desviaciones en el desarrollo y, en caso de su existencia, atender oportunamente, corregir y/o compensar dichos trastornos para la continuidad de estudios.

Dar respuesta a la diversidad del alumnado es de notable complejidad y requiere de motivación, compromiso, preparación, constante búsqueda y ciencia. Estudiosos del tema consideran tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Poner en marcha procesos de valoración psicopedagógica que permitan la identificación funcional de las necesidades educativas en las distintas áreas del desarrollo y potencialidades, así como determinar el tipo de apoyos y ayudas pedagógicas, psicológicas o de otro tipo necesarias para optimizar al máximo los procesos de desarrollo del alumnado, situando como centro de atención las potencialidades o posibilidades, sin desconocer limitaciones o discapacidades.

- Elaborar currículos diversificados que permitan dar una respuesta diferenciada a los alumnos en función de sus capacidades o carencias de su individualidad y originalidad. Los centros ordinarios de enseñanza deben ser capaces de ofrecer posibilidades de aprendizaje a niños con una amplia variabilidad en cuanto a sus características congénitas, emocionales, del comportamiento y en cuanto a ritmo de aprendizaje.
- Cuestionar la organización académica de las escuelas basadas en la diferenciación institucional según la diversidad de niños atendidos. Solo una organización basada en agrupaciones flexibles permite responder con mayor facilidad y diferencialmente a las características de los alumnos.

Elementos que fundamentan la atención a la diversidad

- Colocación del educando como centro y razón de ser de todo el proceso pedagógico, lo que implica que todo puede y debe cambiar si fuese necesario en función del niño y su desarrollo.
- Proceso de diagnóstico continuo para conocer las necesidades, demandas y potencialidades de cada educando y efectividad de la intervención que se brinda.
- Aseguramiento del proceso de entrega pedagógica de cada nivel o grado al subsiguiente y de una institución escolar a otra.
- Unidad de influencias educativas de docentes, especialistas y trabajadores del centro a partir del diagnóstico y en función de los objetivos básicos.
- Coherente labor de orientación a la familia.
- Aprovechamiento de las potencialidades de cada enseñanza en función de la atención al niño y de la preparación y superación de los docentes.
- Establecimiento de un adecuado nivel de correspondencia entre la entidad formadora y las enseñanzas.

Presupuestos metodológicos para la formación en función de la atención a la diversidad

En el ámbito afectivo – motivacional:

- Potenciación de espacios de reflexión acerca de la atención individualizada, la respuesta adecuada a las características personales y las relaciones familiares.
- Sensibilización de los diferentes involucrados en el proceso educativo.
- Generación de motivaciones, intereses e impulsos para la acción (enseñanza y aprendizaje), encaminada a potenciar comportamientos docentes y movilizaciones escolares.

En el ámbito teórico-metodológico:

- Dominio del diagnóstico psicopedagógico de cada escolar, en correspondencia con las necesidades y proyecciones del desarrollo individual, según sus potencialidades.
- Dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde los presupuestos de la pedagogía cubana actual.
- Manejo de las metodologías de la enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas curriculares con enfoque interdisciplinario.

En el ámbito práctico escolar:

- Diagnóstico de la zona de desarrollo actual de los escolares.
- Potenciación de la interacción, como relación de retroalimentación y proyección del proceso. Comprensión del carácter mediador de niños, docentes y la familia.
- Operacionalización de la ayuda pedagógica. Uso suficiente y necesario de la tecnología educativa. Concepción suficiente y necesaria de la tarea docente.

En el ámbito práctico extraescolar:

- Dominio de las alternativas recreativo-formativas en correspondencia con las características de las edades.
- Organización y dirección de actividades en correspondencia con los intereses y motivaciones.

En el ámbito reflexivo:

- Potenciación de la evaluación a partir de criterios de rendimiento relativo.
- Co-protagonismo de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la activa participación de la familia.
- Estimulación de la metacognición como proceso de rediseño del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.
- Estrategias de profundización en los núcleos básicos de integración de los subsistemas de la educación infantil.

Medición del impacto

Se trabaja en la medición de la variable “beneficio tangible” desde la influencia en las relaciones generales y específicas; estableciendo como dimensiones los efectos: demostrativo, orientador hacia las necesidades, motivador hacia el desempeño e integrador.

- Efecto demostrativo: desde la gestión lograda y las estructuras implicadas en la implementación de acciones de atención a la diversidad, además de la valoración por los especialistas de la pertinencia de las propuestas.
- Efecto orientador hacia las necesidades: parte del direccionamiento del trabajo de los factores que intervienen en el proceso, así como la posibilidad de contextualización en los procesos, viene a cubrir el espacio entre la concepción científica y su aplicación exitosa, la que depende de la sistematización y control de la implementación.
- Efecto motivador hacia el desempeño: nivel de correspondencia con la satisfacción de las necesidades de los centros de educación preescolar, primaria, especial y la estimulación de la actividad científica.
- Efecto integrador: partiendo de la implicación de los recursos humanos en la aplicación de las orientaciones educativas de la valoración y evaluación de experiencias pedagógicas que

enriquecen la contextualización del resultado científico, así como su nivel de especificidad y precisión en aquellos problemas para cuya solución es necesaria la utilización de métodos científicos.

Perspectiva de futuro

El dominio del tema que se investiga por parte de los docentes y funcionarios que enfrentan esta labor evidencia la necesidad de actualización y superación permanente para poder enfrentar la atención a la diversidad. Las insuficiencias detectadas en el proceso de medición de impacto en las transformaciones de cada uno de los subsistemas educativos (preescolar – primaria – especial) que se integran en el mismo, permiten redireccionar las estrategias de formación y perfeccionar las acciones de superación permanente, para viabilizar la salida curricular y extracurricular de las prioridades declaradas para el Ministerio de Educación en Cuba.

Ecuador:

Proyecto de inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a la educación ecuatoriana

1. Punto de partida

En los años 2005 y 2006 se desarrolla la investigación “La integración educativa en el Ecuador”, trabajo coordinado entre la Fundación General Ecuatoriana y la División Nacional de Educación Especial. En la misma se señala que la integración, a pesar de ser una estrategia válida de atención educativa para las personas con NEE derivadas o no de una discapacidad, tiene una cobertura de atención mínima, entre otras causas por la falta de compromiso de las instancias educativas responsables de la capacitación docente y la asignación de recursos económicos y apoyos técnicos.

En el año 2006, la División Nacional de Educación Especial elabora el Plan Nacional de Educación, Plan Nacional de Inclusión Educativa, como una necesidad para responder a las demandas de la población que aún se encuentra fuera del sistema educativo. En 2007 se firma un convenio entre el Ministerio de Educación, a través de la División Nacional de Educación Especial con la Fundación General Ecuatoriana, para poner en marcha el Plan Nacional de Inclusión Educativa, por lo que se estructura y se aprueba el proyecto de inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a la educación ecuatoriana, financiado por la CAF como canje de deuda externa y aprobado dentro del Plan Nacional de Educación Inclusiva.

Los objetivos del plan son mejorar la atención educativa de niños, niñas y jóvenes con NEE incluidos en la escuela regular, ampliar la cobertura de atención, estructurar un modelo de inclusión educativa, y desarrollar una guía práctica para los maestros, una guía para padres de familia, una guía para estudiantes de la educación regular y una guía para docentes de la zona de influencia.

2. Descripción de la experiencia

El propósito de este proyecto, de tres años de duración, es contribuir a la aplicación de uno de los ejes contemplado en el Plan Decenal del Ministerio de Educación, que consiste en lograr el acceso universal a la educación básica de niños y jóvenes en todo el país. Este proyecto pretende hacerlo a través del acceso a la educación básica de niños y jóvenes con NEE.

Los componentes del proyecto son:

- Capacitación y formación
- Materiales y recursos técnicos
- Metodologías y modelos
- Leyes y reglamentos
- Información y sensibilización
- Educación y trabajo

Las estrategias de expansión contemplan una fase de pilotaje y otra de ampliación de cobertura. En el pilotaje, el proyecto se desarrolla en cinco provincias; y la ampliación consiste en extender el proyecto a veintidós provincias. En este momento se ha concluido la primera fase.

Beneficiarios

| | Pilotaje | Ampliación | Total |
|--|----------|------------|-------|
| Nº de escuelas del proyecto | 5 | 22 | 27 |
| Nº de profesores de escuelas del proyecto | 60 | 220 | 280 |
| Escuelas asociadas | 50 | 220 | 270 |
| Nº de profesores de escuelas asociadas | 500 | 2200 | 2700 |
| Nº de padres de escuelas del proyecto | 300 | 2200 | 2500 |
| Nº de estudiantes de las escuelas del proyecto | 750 | 3300 | 4050 |

Se ha iniciado la fase de ampliación en la tercera semana de octubre. La fase de pilotaje abarcó cinco escuelas fiscales de cinco provincias con 120 maestros capacitados y dispuestos a recibir niños y niñas con discapacidad y necesidades educativas especiales en sus aulas.

Existe una unidad de seguimiento y un comité directivo que norman, regulan, acompañan y controlan la ejecución del proyecto, la cual es realizada por el gerente/director del proyecto y el equipo ejecutivo. La composición del equipo ejecutivo es la siguiente:

- *Director técnico:* coordina al equipo técnico, organiza, regula y controla los lineamientos técnicos del proyecto. Para ello debe diseñar, preparar y ejecutar eventos de promoción, capacitación y evaluación, así como dirigir el diseño de materiales y metodologías y aprobar el diseño del modelo nacional de inclusión educativa.
- *Gerente de proyecto:* dirige, coordina y evalúa el proyecto, mediante acciones de monitoreo y activación de mecanismos de tomas de decisiones.
- *Director administrativo:* planifica, ejecuta y controla el componente administrativo del proyecto.

4. Resultados conseguidos

En el presente año se está iniciando el proceso de inclusión educativa en cinco instituciones de educación regular de cinco provincias del país (Guayas, Manabí, Pichincha, Tungurahua y Pastaza), en las mismas se ha aplicado el índice de inclusión⁵⁹ adaptado a nuestra realidad, y está comenzando la capacitación para la construcción de un proyecto educativo institucional que sea inclusivo, logrando el compromiso de todo el personal docente del establecimiento.

En todas las provincias del país se realizan buenas prácticas inclusivas por gestión de cada uno de los jefes departamentales de educación especial y contando con la voluntad de cada uno de los directores, así como del personal docente de las escuelas. En las cinco provincias mencionadas estamos iniciando un proceso sistematizado de inclusión educativa, que luego se irá generalizando en todo el país.

59. Ainscow, M.; Booth, T. (CSIE) (2004). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago

5. Valoración

Para la consecución de los logros fue necesario:

- Contar con un proyecto.
- Tener el Plan nacional y el Modelo de inclusión educativa.
- Establecer los apoyos estatales y no gubernamentales.
- Realizar la capacitación y el seguimiento in situ.
- Autoridades comprometidas con el desarrollo del proyecto.

En este sentido, ha sido fundamental crear políticas inclusivas para que se eliminen barreras para el aprendizaje, crear culturas inclusivas, generar procesos de colaboración entre profesionales de la educación y la sociedad, crear prácticas inclusivas donde haya procesos de interacción pedagógica y permitir que las aulas constituyan espacios de aprendizaje donde todos los estudiantes desarrollen sus potencialidades.

6. Perspectivas de futuro, viabilidad y sostenibilidad

Se sugiere para la continuidad de la experiencia:

- Contar con mayor apoyo estatal.
- Que se generalice la experiencia con presupuesto propio.
- Que en todos los planes de capacitación que lleve adelante el Ministerio de Educación se introduzca la inclusión educativa.
- El Índice de inclusión educativa publicado por la UNESCO⁶⁰ y adaptado por la División Nacional de Educación Especial debe ser el instrumento nacional para crear escuelas inclusivas. El índice debe ayudar a hacer un análisis detallado de las estrategias educativas utilizadas en las escuela para, desde esa línea base, construir culturas, políticas y prácticas inclusivas con efecto multiplicador para el desarrollo de un sistema nacional inclusivo.
- Construir ambientes de trabajo con colaboración, práctica de valores, políticas de apoyo al aprendizaje, consecución de recursos y apoyos con el propósito de crear una escuela para todos y todas.

60. Ibid.

Guatemala:

Diplomado de Facilitadores en Educación Inclusiva

Descripción

La Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad, ASCATED, asociación civil no lucrativa, desarrolla en Guatemala un Diplomado de Facilitadores en Educación Inclusiva. Este diplomado surge por la necesidad de contar con un recurso humano calificado que brinde respuesta profesional a la atención de la población con discapacidad que requiere de atención especializada, tanto dentro de una escuela regular con acciones inclusivas, como en escuelas especiales que promueven la inclusión de los estudiantes en las escuelas regulares, especialmente en el interior del país.

En este proceso, los participantes tienen la oportunidad de formarse en aspectos jurídicos, teóricos, metodológicos y prácticos para la atención de los niños y niñas con discapacidad en el aula regular. La formación se basa también en los principios de atención de la discapacidad de la Convención de los Derechos del Niño, en el Grupo Latinoamericano para la Inclusión de Personas con Discapacidad (GLARPIPD) y en el temario abierto de UNESCO⁶¹. Parte también de la experiencia acumulada de ASCATED a lo largo de doce años de trabajo en la formación de recurso humano, desde el nivel de Promotor Comunitario Especializado, hasta el Diplomado Centroamericano de Rehabilitación Integral en la Comunidad, experiencia ejecutada en conjunto con Instituto Juana Lecler de Honduras y Los Pipitos de Nicaragua.

Propósito

El propósito del diplomado es conformar un equipo o equipos de facilitadores en educación inclusiva que, a la vez promuevan la inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo y posean las herramientas básicas para atender a los niños y niñas con discapacidad en el aula.

Objetivos del diplomado

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.
- Favorecer la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad.
- Desarrollar en directores y docentes habilidades específicas para la prevención y detección de las discapacidades en los niños y niñas que asisten a los centros educativos regulares.
- Desarrollar en directores y docentes habilidades específicas para la detección y prevención temprana de problemas de aprendizaje y retraso en el desarrollo de los niños que asisten a los centros educativos regulares.
- Desarrollar en directores y docentes habilidades específicas para la atención de niños y niñas con discapacidad dentro del sistema educativo regular.

Principios filosóficos en los que se fundamenta

- Educabilidad, normalización.
- Inclusión.

61. OREALC/UNESCO Santiago (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

- Igualdad de oportunidades.
- Flexibilidad, participación.
- Autoestima y valores.

Principios psicopedagógicos

- Educación como derecho para todas las personas.
- El ser humano como un ser integral, desde un enfoque biopsicosocial.
- Los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a expresarse y reunirse con otros jóvenes sin discapacidad.
- Los docentes y la comunidad educativa necesitan capacitarse en las temáticas de apoyo para la atención de la educación inclusiva.
- Los padres de familia deben participar del proceso de inclusión de sus hijos y deben capacitarse de igual forma.

Duración del diplomado

La capacitación tiene 12 meses de duración. El tiempo estimado es de 168 horas presenciales con asistencia de una vez al mes; 200 horas de trabajo extra aula mediante guías de autoaprendizajes, tareas, texto paralelo; y 150 horas de aplicación práctica. El total de horas es de 518 durante el año.

La asistencia es del 90% y la entrega de tareas y guías de aprendizaje es parte del total de horas que debe cumplirse para acceder al diploma respectivo.

Población meta

- Directores de centros educativos regulares de nivel preprimario y primario.
- Directores de colegios regulares de nivel preprimario y primario.
- Docentes de centros educativos regulares y de colegios regulares de nivel preprimario y primario.
- Padres de familia que son maestros de los niveles preprimario y primario.
- Directores y maestros de escuelas de educación especial.
- Administradores que laboran en distintas dependencias del Ministerio de Educación.

Secuencia de los módulos

Los módulos están estructurados de forma secuencial, se dividen en siete grandes unidades de trabajo, las cuales se dividen por subtemas específicos.

- Desarrollo del niño, niña y adolescente.
- Aprendizaje efectivo.
- Enseñanza de la lectura y escritura y la matemática.

- - Necesidades educativas para la atención de la diversidad.
- - Estrategias de inclusión educativa.
- - Disciplina asertiva.
- - Proyección a la comunidad.
- - Material educativo.

Metodología de trabajo

El diplomado se desarrolla de una forma semipresencial. Se llevan a cabo jornadas de un día y medio al mes. Se aplica una metodología participativa-interactiva que permite una mejor aprehensión de los contenidos y propicia el trabajo en grupo. Las técnicas utilizadas van encaminadas hacia el análisis, la reflexión, la investigación y la acción.

Las sesiones presenciales se enriquecen con actividades extra aula como:

- Sesión de inducción y de introducción al diplomado.
- Guías de trabajo de campo, que consisten en una serie de actividades prácticas que deben desarrollarse en la institución en la cual se labora, para combinar la teoría y la práctica.
- Informes mensuales de actividades. Debe entregarse un informe de la población atendida, actividades académicas, con padres de familia, en la comunidad, etc.
- Texto paralelo o de autoaprendizaje, donde se confronte la teoría con la labor personal de cada uno para promover la reflexión. Conlleva una forma de evaluar la interiorización de los conocimientos.
- Evaluación del aprendizaje. Se realiza al finalizar cada curso para tomar en cuenta las observaciones emitidas.

Acreditación

Este diplomado cuenta con el reconocimiento de la Dirección de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación y a nivel internacional del Grupo Latinoamericano para la Inclusión en Integración de las Personas con Discapacidad (GLARPIIPD). El grupo meta al que se dirige es del interior del país, por lo cual se enfoca desde la educación no formal o extraescolar. El diplomado, al igual que otros impartidos por la Institución ASCATED, es reconocido en el perfil de plazas del MINEDUC en el área de Educación Especial.

Resultados Conseguidos

Este diplomado se imparte desde 2002 en varias regiones de Guatemala y a la fecha se han capacitado 800 personas, en dos grupos por año, en forma simultánea, siendo en su mayoría maestros de educación regular. Se cuenta a nivel local y central con una importante coordinación con las Direcciones Departamentales de Educación, lo que permite la asistencia de los maestros y el monitoreo de las acciones realizadas.

Este diplomado recibió un reconocimiento como experiencia innovadora dentro del Programa del BID de Alivio a la Exclusión, por su contribución importante a la educación inclusiva en Guatemala.

Se está trabajando por incorporar metodologías de educación virtual y con círculos de estudio y utilizar la tecnología para reducir las horas presenciales, dadas las dificultades económicas y de distancia.

Honduras:

Equipo de apoyo docente

1. Punto de partida

Esta experiencia, en relación con la formación y capacitación de docentes en servicio, es aplicada por diez docentes de escuelas unidocentes de una zona rural en el oriente de Honduras, quienes se reúnen el segundo sábado de cada mes para analizar y buscar soluciones a las dificultades educativas presentadas en sus centros educativos a través de estudios de casos y clases demostrativas.

Surgió por las dificultades presentadas en sus aulas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y por la falta de accesibilidad geográfica de la zona, que no cuenta con la disponibilidad periódica de especialistas para la colaboración técnica pedagógica, en un contexto comunitario rural donde el padre y/o la madre no tienen ningún nivel de escolaridad y tiene dificultades para brindar apoyo en las labores educativas a sus hijos.

2. Desarrollo y evaluación de la experiencia

Los docentes decidieron reunirse para comentar las necesidades educativas especiales presentadas en algunos de sus estudiantes, sobre todo en los que tienen discapacidad. Identificaron que las iniciativas compartidas daban resultados muy favorecedores para sus estudiantes, por lo que establecieron fechas periódicas de reuniones, rotándose en cada uno de los centros educativos. Además, en caso de tener dudas, asisten en calidad de observadores al desarrollo de las clases en donde el docente observado demuestra las estrategias utilizadas con sus estudiantes y, posteriormente, realizan una evaluación de la experiencia. Además, cada profesor se documenta e investiga con expertos sobre las diferentes temáticas que requieren para compartir con sus compañeros, dando lugar a los que se denomina círculos de estudio.

3. Resultados

Los docentes concluyen que, gracias a esta experiencia, los índices de repitencia y reprobación en sus centros educativos han disminuido. Asimismo, se ha elevado el rendimiento de los demás estudiantes.

Con respecto a los estudiantes con discapacidad, se está manifestando de parte de la comunidad un reconocimiento de sus capacidades en la escuela, permitiendo ir modificando la percepción que existe sobre la discapacidad. Esto se manifiesta en el apoyo que los padres brindan y el interés de matricular en la escuela a nuevos alumnos con discapacidad.

Desde la perspectiva de los docentes es importante identificar los recursos tanto internos como externos a nivel del centro educativo, para conocer y adecuarse a la realidad. Aunque demuestran una actitud de apertura e iniciativa, entre las dificultades encontradas se identifica la necesidad de la asesoría de especialistas por los tipos y niveles de discapacidad que tienen en sus centros, requiriendo del conocimiento en Lengua de Señas Hondureñas (LESHO) y sistema Braille para la atención educativa de población con discapacidad auditiva y visual. Además, el ingreso de nuevos estudiantes requiere de más docentes, ya que hay aulas con más de 50 alumnos de primer a sexto grado.

El proceso permanente de apoyo entre docentes que conocen su realidad educativa ha permitido lograr cambios en esa realidad y obtener resultados tangibles que permitirá incorporar nuevos centros educativos en un futuro.

Panamá:

Experiencia de la Escuela Dr. Arnulfo Arias Madrid ⁶²

Contexto institucional

La Escuela Dr. Arnulfo Arias Madrid se creó en el año 1992 y actualmente cuenta con 738 estudiantes, 20 docentes permanentes, 8 interinos, 2 administrativos, 3 trabajadoras manuales y 2 celadores. Aceptando la realidad de la comunidad donde se encuentra, la escuela atiende a 97 niños con diagnóstico de retardo mental en ambos turnos desde el jardín de preescolar hasta 6º grado. Los estudiantes asisten en las aulas regulares con sus maestros regulares y son atendidos por los docentes especiales según su necesidad o condición.

¿Cómo trabajamos?

La escuela tiene dos jornadas. Hay una docente de apoyo para cada turno y, siguiendo las políticas del Plan de Inclusión del Estado, todos los estudiantes asisten al aula regular y se otorgan horarios de atención para reforzar áreas habilitadoras y apoyo académico. Cada día las docentes de apoyo visitan las aulas para conversar con los profesores y dar seguimiento a las adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares se definen como las modificaciones que se tienen que realizar al currículum programático básico para ajustarse a las características y requerimientos identificados en los niños con o sin discapacidad. Estas adecuaciones se agrupan en tres grandes categorías:

- *Adecuaciones curriculares significativas:* implican la eliminación en la programación de algunos de los elementos del currículum, de los objetivos contenidos y criterios de evaluaciones básicas y prescritos en el currículo oficial. La aplicación de este tipo de adecuaciones requiere de un análisis íntegro, ya que no se trata de simples adaptaciones en la metodología o en la evaluación, sino que representan modificaciones sustanciales del currículo institucional.
- *Adecuaciones curriculares no significativas:* se refieren a las modificaciones o ajustes realizados parcialmente para responder a ciertas diferencias de algunos alumnos y alumnas de un grupo, no afectan los objetivos de enseñanza del currículo común. Estas adecuaciones incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses del participante.
- *Adecuaciones curriculares de acceso:* se refieren a las modificaciones de los recursos disponibles o utilización de recursos especiales (materiales, espacios, comunicación o ayudas técnicas), para facilitar que algunos alumnos con NEE puedan incorporarse al desarrollo del currículo común". Se orientan a crear las condiciones físicas en los espacios y en el mobiliario para permitir su utilización por los alumnos con NEE de la forma más autónoma posible y que, a la vez, les permita el mayor nivel de comunicación e interacción con los demás estudiantes.

En Panamá se utiliza el currículum único para lograr un proceso adecuado entre el subsistema educativo regular y el subsistema no regular. Este currículo será la base para realizar las adecuaciones curriculares que son las que permitirán dar respuesta a todos los alumnos con NEE. En cuanto a la promoción de grado de un estudiante, esto dependerá de distintos factores, entre ellos, los logros de aprendizaje y la edad cronológica del alumno.

62. Texto desarrollado por la Licenciada Ana Isabel Anderson (Licenciada en Educación Especial con énfasis en Trastornos Neuromotores) y la Profesora Reyna Elizabeth Rodríguez (Profesora de Educación Especial con énfasis en Pérdidas Auditivas).

Secuencia del trabajo

Los estudiantes son atendidos diariamente en sus aulas, guiándose por los diferentes horarios de las educadoras especiales de los diferentes turnos. A cada grado se le asigna una hora y un día específico. Si el estudiante necesita un reforzamiento individualizado pasa con la maestra de educación especial a la pequeña área de recursos preparada para dichos estudiantes.

Los pasos de la dinámica de trabajo son los siguientes:

- Observación del maestro de grado.
- Evaluación por maestro de grado (consulta).
- Participación del maestro de inclusión.
- Comunicar la situación al acudiente.
- Evaluación del especialista.
- Informes a los maestros sobre las condiciones de los estudiantes con NEE.
- Desarrollo de estrategias y atención especializada.

Metodología del trabajo

Se desarrollan las áreas de escritura, lectura, matemáticas, entorno, área habilitadora, comunicación, actividades de vida diaria, psicomotricidad, pensamiento y el área socioafectiva, utilizando herramientas como la observación, la aplicación y la evaluación.

- *Lectura.* Para ampliar más la lectura se utiliza un método de animación a la lectura. El animador conseguirá animar a los niños desde el primer momento de la lectura, convirtiéndolo en una verdadera fiesta, cobrando vida e ilusión mediante la expresividad.
- *Matemáticas.* El aprendizaje de las matemáticas comprende asimilar, conocer, experimentar y vivenciar el significado de los conceptos. Para el aprendizaje de las matemáticas el niño requiere partir de lo concreto hacia lo abstracto. El ambiente debe ser motivador y estimulante, generalmente lúdico, buscando en todo momento la disposición del niño.
- *Escritura.* Antes de pasar a la escritura se debe enriquecer la lectura inicial en los alumnos. La lectura va enlazada con la escritura, a medida que se enseñan las primeras vocales, el abecedario, las consonantes y los fonemas se implementan técnicas y metodologías para la escritura. Después de trabajar una semana con una sílaba, inventan todo tipo de juegos que incluyan, por ejemplo, propuestas tridimensionales (dados con palabras), bidimensionales (loterías de palabra-imagen en grupo o pares) gráficas (escribir el nombre de una imagen como puedan).
- *Socio-afectiva.* Se debe lograr que el alumno reconozca su propia identidad, adquiera confianza en sí mismo, logre cierta independencia en su conducta y logre integrarse social y afectivamente.
- *Pensamiento.* Se desarrollan nociones de sujeto permanente, identidad de objeto y reconocimiento de una variable del objeto; también se atiende al desarrollo de la expresividad a través de la comunicación verbal, preverbal y actividades creativas.

- *Psicomotricidad*. En los primeros años de vida, la psicomotricidad juega un papel muy importante, porque influye valiosamente en el desarrollo intelectual, afectivo y social del niño, favoreciendo la relación con su entorno y tomando en cuenta las diferencias individuales, necesidades e intereses. Se trabaja el esquema corporal, lateralidad, equilibrio, espacio, tiempo y ritmo, y motricidad gruesa y fina.
- *Actividad de la vida diaria*. Tales actividades son higiene personal, higiene oral, vestirse y alimentarse.
- *Comunicación*. A menudo es necesario cumplir el papel de orientador, psicólogo, guías de los estudiantes, escuchar las inquietudes de los alumnos y mostrarles que en la escuela pueden contar con docentes que los apoyan y los respaldan en cualquier momento. La comunicación debe estar en primer plano para establecer una relación favorable entre docente y alumno.
- *Área Habilitadora*. Lamentablemente la escuela no cuenta con un aula de recursos, pero gracias al apoyo del personal administrativo y docente del plantel se asignó un pequeño espacio donde brindar las diferentes ayudas necesarias para cumplir con los objetivos que se quieren lograr con cada uno de ellos.

Resultados

- *Población beneficiada*: se ha notado una mejoría en la lectoescritura, y en las diversas áreas que trabajamos durante este periodo escolar.
- *Equipo de trabajo*: los docentes de nuestra institución han aceptado la inclusión y trabajan según las necesidades de cada uno de nuestros estudiantes con ayuda de las docentes de educación especial.
- *Institución*: la directora del plantel ha luchado diariamente para que los alumnos del programa de inclusión reciban las diferentes ayudas educativas y de otro tipo.
- *Comunidad*: los miembros de la comunidad Arnulfo Arias Madrid han dado el apoyo necesario, consiguiendo las diferentes ayudas y donaciones para obtener los recursos necesarios para trabajar con los estudiantes con NEE.

República Dominicana:

Diplomado Educación en la Diversidad

1. Punto de partida

Con la aplicación de la Ley General de Educación se produjo un cambio significativo en la realidad de la educación especial del país. La propuesta expresada en la legislación vigente sustenta el derecho que todo ser humano tiene a la educación, sin ningún tipo de discriminación. De esta manera, se respeta la diversidad presente en el alumnado partiendo del concepto de que no existen aulas con poblaciones homogéneas, sino más bien estas son pobladas por niños, niñas y jóvenes con diferencias personales, sociales y culturales. Este marco legal abrió camino a la propuesta de integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La referida ley plantea una educación democrática en la cual todos los ciudadanos tienen derecho a educarse en su mismo grupo de edad, y de esta manera, se asumen los principios de normalización, integración y diversificación de la educación.

Para poder sustentar en la práctica estos principios, la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación puso en marcha un proceso que implicó su propia reestructuración. El modelo de educación inclusiva demanda la articulación de la educación especial con la educación regular, pues ya no se visualiza la educación especial como una entidad aparte dentro del sistema educativo, sino que es necesario pensarla como un elemento de apoyo al proceso educativo en general.

Para ello es fundamental contar con un equipo docente capaz de atender la diversidad presente en el aula, sin miedo a lo diferente, que posea una formación que incluya el conocimiento de las discapacidades para que, a partir del conocimiento, pueda pasar a la acción.

Desde el año 1997, en la Dirección de Educación Especial se han realizado diferentes encuentros para formar a orientadores, psicólogos, directores, maestros de educación especial y regular. Pero para poder llevar adelante la realidad de la inclusión es necesario generar un marco de formación específico que aporte el conocimiento necesario y proporcione al profesorado las herramientas necesarias para permitir el acceso de todos los alumnos a un mismo currículum, realizando las adaptaciones necesarias de acuerdo con sus particularidades.

Para ello se está ofertando el Diplomado Educación en la Diversidad, ya que se precisa de una formación que genere profesionales con los conocimientos adecuados para desenvolverse con las diferencias presentes en el aula, sabiendo implementar las estrategias necesarias para favorecer el desarrollo global y pleno de sus estudiantes.

2. Descripción del proyecto

Los principales objetivos del diplomado son:

- Proporcionar una formación de mayor calidad para responder a la complejidad del desafío al que nos enfrenta la inclusión educativa.
- Propiciar un cambio conceptual y actitudinal en los participantes que posibilite la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de los aprendizajes.
- Promover la transformación de la práctica del educador, el psicólogo y el orientador para dar respuesta a la diversidad en los centros educativos.

A continuación se señalan las principales características del diplomado:

a) Perfil del egresado

El egresado del programa Diplomado Educación en la Diversidad estará en condiciones de:

- Desarrollar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de sus alumnos y alumnas desde un enfoque educativo – contextual.
- Reconocer la heterogeneidad del alumnado como principio de actuación, para desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas entre profesionales y trabajo cooperativo entre todos los alumnos.
- Implementar estrategias de intervención psicopedagógica en situaciones que se presenten.
- Elaborar y desarrollar adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades educativas especiales identificadas en los alumnos.
- Realizar acompañamiento al profesorado.

b) Requisitos de admisión y permanencia

El principal requisito es poseer el título de Licenciatura en Educación, Orientación o Psicología. Para permanecer en el programa de diplomado, el estudiante deberá cumplir con el 80 % de asistencia a clases y mantener un rendimiento académico acorde con el nivel.

c) Estructura curricular

La estructura curricular del diplomado consta de 4 módulos, con una carga académica de 9 créditos, equivalente a 144 horas clase. Cada módulo tiene una duración y carga que garantiza el logro de los objetivos y perfil de los egresados. Este diplomado podría llevarse a un programa de especialidad, después de haber sido evaluado sus resultados.

Los módulos que se desarrollan son los siguientes:

| Módulos | Créditos | Horas |
|--|----------|-------|
| 1. Tendencias Actuales en Educación Especial. | 2 | 32 |
| 2. Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad. | 3 | 48 |
| 3. Evaluación e Intervención Psicopedagógica. | 2 | 32 |
| 4. La Respuesta Educativa a la Diversidad y las Adaptaciones Curriculares. | 2 | 32 |
| Total | 9 | 144 |

3. Desarrollo y evaluación de la experiencia

Hasta el momento, el diplomado viene desarrollándose exitosamente con un primer grupo de 40 profesionales, mostrando un desempeño adecuado en sus lugares de trabajo, donde muchos de ellos desarrollan prácticas inclusivas. Actualmente, este diplomado se está llevando a cabo en uno de los recintos del Instituto de Formación Docente con la participación de dos grupos con una matrícula que supera los 70 profesionales, entre docentes y orientadores escolares. Se proyecta que antes de finalizar el año se inicie el diplomado en dos recintos más.

4. Valoración

El sistema educativo ha valorado positivamente esta iniciativa, apoyando, a través de becas, la participación de los docentes en el mismo. Este diplomado llenó un vacío existente en cuanto a formación continua en el área y a partir de la experiencia se está proyectando la especialidad. La mayoría de las universidades están interesadas en desarrollar el diplomado como parte de la educación continuada que ofrecen a sus estudiantes.

Este proyecto ha permitido contar con personal docente mejor preparado; equipos interdisciplinarios actualizados; orientadores y psicólogos brindando apoyo psicopedagógico y aplicando evaluaciones psicopedagógicas.

Fortalezas

- Interés de los docentes en el programa.
- Apoyo de las instancias educativas.
- Programa establecido para ser ejecutado permanentemente.
- Becas disponibles para los docentes.
- Contenido pertinente.
- Preparación de los facilitadores.

Debilidades:

no se cuenta con especialistas suficientes para abrir el programa en los diferentes recintos simultáneamente.

Desafíos:

lograr ampliar la experiencia en todas las regionales educativas, de manera que al crear los Centros de Atención a la Diversidad, como está planteado en el Plan Decenal 2008-2018, se pueda contar con suficientes profesionales capacitados para conformar los equipos necesarios de apoyo a lo interno de los centros.

5. Sostenibilidad y perspectivas de futuro

La institución oficial responsable de la capacitación de los docentes va a ofertar el diplomado en todas las regionales educativas del país. Se pretende que todas las instituciones de formación inicial de docentes asuman el enfoque de educación inclusiva y desarrollen diplomados, postgrados y maestrías en la temática de atención a la diversidad.

6.

CONCLUSIONES

27 Y EL 31 DE OCTUBRE DE 2008 EN CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

• • • • •

A lo largo de los cinco días en que se desarrollaron las jornadas, hubo una serie de temas que aparecieron de forma reiterada y en los que hubo un consenso general por parte de los participantes. A continuación se presentan dichos temas, así como algunas de las sugerencias emanadas con miras a profundizar en ellos o darles respuesta. Las conclusiones se organizan en tres bloques: la educación inclusiva en los países, el apoyo inclusivo y el desarrollo profesional y la formación de recursos humanos para la inclusión.

La educación inclusiva en los países

1. Grandes hitos, como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (1994) o la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000), son muestra de una fuerte preocupación internacional por asegurar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. En este contexto, es digno de mención que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la primera convención de Derechos Humanos del siglo XXI, exprese explícitamente el que los estados parte⁶³ deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles como parte del derecho a la educación.
2. La región de América Latina ha realizado esfuerzos importantes para impulsar el derecho a una educación de calidad para todos, con la cooperación de diferentes organismos internacionales. En concreto, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO ha promovido diferentes acciones para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos; entre ellas seminarios y reuniones con responsables de las políticas educativas, como por ejemplo “Salamanca 10 años después” que tuvo lugar en Santiago en el año 2004. En esta oportunidad, se hizo un balance de los avances y desafíos que enfrentan los países de la región en relación con la educación inclusiva. La Red Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, RIINEE, y la red Mesoamericana de educación inclusiva, están jugando un rol importante en la consolidación de un movimiento regional a favor de la educación inclusiva en la región, facilitando el intercambio, la reflexión y la realización de acciones conjuntas.
3. Algunos documentos han tenido especial impacto en el desarrollo de políticas y prácticas educativas de los países. Los más referenciados son los materiales de formación docente “Las necesidades especiales en el aula,” UNESCO 1993, y “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR, el Temario abierto sobre educación inclusiva, UNESCO 2002, y la traducción al castellano del Índice de inclusión. Este último se ha adaptado en algunos países en función de sus características y necesidades.

63. Artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad

4. La región de América Latina y el Caribe ha tenido avances sustantivos en el desarrollo de marcos normativos nacionales que reconocen el derecho a la educación de todos sus ciudadanos. Todos los países cuentan con leyes que promueven el derecho a la educación de las personas con discapacidad y muchos de ellos lo hacen con mención explícita a la educación inclusiva.
5. La educación inclusiva es un movimiento mundial contra-hegemónico que aspira a garantizar el derecho de todos a una educación de calidad, dando respuesta a la diversidad del alumnado y promoviendo la inclusión en y desde la educación. Se trata de un asunto de derechos humanos y de una cuestión de justicia y de igualdad, que requiere el desarrollo de políticas de equidad orientadas a proporcionar a cada persona los recursos y ayudas que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia.
6. La inclusión educativa es fundamental para avanzar hacia sociedades más justas y enfrentar la exclusión social. Para lograr este propósito es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de manera integral los factores que generan exclusión y desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.
7. El término inclusión aún se utiliza en muchos casos como sinónimo de integración y se considera un asunto de la educación especial. Integración e inclusión no son sinónimos: mientras la integración implica que los grupos excluidos o marginados se incorporen al sistema educativo disponible sin modificaciones sustantivas, la inclusión, por el contrario, implica adaptar los sistemas educativos y la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todos los individuos y grupos.
8. Los países se encuentran en proceso de transformación, transitando desde un modelo de integración hacia un modelo educativo inclusivo. Ha habido avances en lo que respecta a sensibilización y el desarrollo de normas jurídicas, pero hay que dar pasos más decididos para que estas se traduzcan en sistemas educativos inclusivos en la práctica. A menudo, la legislación se percibe como “letra muerta” y no se traduce en políticas de inclusión que cuenten con los recursos materiales, humanos y financieros necesarios para su implementación.
9. Las políticas de inclusión no son políticas de las divisiones de educación especial o de interculturalidad de los ministerios, sino políticas de educación en el sentido amplio, en las que la inclusión es un elemento transversal en la toma de decisiones. Hasta el momento, esta se ha impulsado en gran medida desde la educación especial, y esto dificulta que deje de asociarse solamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Adoptar un enfoque amplio de educación inclusiva requiere necesariamente que se esta sea una política educativa general que ha de promoverse, de forma colaborativa, desde todas las instancias de los ministerios de educación, donde cada división aporte su especificidad en el contexto de un marco general de atención a la diversidad del alumnado.
10. El tránsito hacia una educación inclusiva supone un cambio de paradigma que involucra a todo el sistema educativo y a todos sus miembros, desde el Ministerio de Educación, pasando por todos sus departamentos y estructuras, hasta las escuelas y a todas las personas que participan en los procesos educativos: directivos, docentes, auxiliares, docentes de apoyo, padres, estudiantes y comunidad en general. A veces no hay coherencia entre todos estos niveles, o bien, los actores responsables se paralizan a la espera de directrices claras para desarrollar esta tarea. La estructura se complica aún más en los países federales, donde

no perder la perspectiva de unidad, respetando necesidades de cada región, supone un reto añadido.

11. Para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos es importante identificar las barreras al aprendizaje y participación y buscar formas de superarlas o minimizarlas. Una barrera que aparece de forma recurrente son las evaluaciones estandarizadas para evaluar la calidad de la educación porque muchos centros tienden a seleccionar a “los mejores” estudiantes y a excluir a quienes nos son considerados útiles para los ranking. Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación es identificar el tipo de ayudas y recursos que cada estudiante necesita para participar y aprender, así como determinar los cambios que hay que introducir en las escuelas y los apoyos que estas requieren para lograr ese propósito.

12. La educación inclusiva es un proceso porque implica un cambio sistémico que abarca diferentes ámbitos, como se ha visto. Es preciso tener una mirada de largo plazo y pensar globalmente, pero actuando localmente, desde la base, dando pequeños pasos y planteándose sucesivas metas. La idea de proceso significa también que no hay “centros inclusivos”, como un estado, sino centros con una orientación inclusiva, que introducen constantemente mejoras para atender la diversidad del alumnado y remueven las barreras que generan exclusión o marginación.

13. La colaboración es la base de todos los procesos de cambio y de la educación inclusiva; entre los docentes, entre estos y las familias, entre el alumnado, entre docentes y apoyos y entre la escuela y la comunidad. La colaboración se caracteriza por relaciones simétricas y la complementariedad de conocimientos y experiencias que aporta cada uno para la resolución de problemas definidos conjuntamente.

14. Por todo lo señalado, es importante seguir promoviendo el enfoque de la educación inclusiva en el desarrollo de las políticas públicas de los países de la región.

El apoyo inclusivo

15. El modelo de educación inclusiva implica la eliminación de sistemas paralelos de educación. En este contexto, el rol de la educación especial es apoyar a la educación, regular y lograr que los estudiantes con necesidades educativas especiales desarrollen al máximo su potencial y cuenten con las mejores oportunidades y condiciones educativas para ello. Todos los países se encuentran, en mayor o menor medida, en un proceso de transformación para avanzar hacia un sistema educativo único, pero diversificado, concibiendo la educación especial como un conjunto de recursos y apoyos especializados al servicio de la educación común.

16. Desde la educación inclusiva, el apoyo se considera como una acción educativa más, de la que se responsabilizan todos los profesionales que participan en el proceso educativo. Para que haya instituciones educativas inclusivas uno de los aspectos clave es cómo se constituyen los apoyos.

17. El gran reto, tanto a nivel de sistema educativo como de los centros, es cómo pasar de un modelo de apoyo individual, centrado en las dificultades de aprendizaje de ciertos alumnos, a un modelo de apoyo colaborativo, curricular e institucional, orientado a todos los estudiantes, docentes, familias y comunidad. Este ejercicio implica redefinir qué es el

apoyo, deconstruir viejos conceptos y construir una nueva mirada y práctica del apoyo. Esta transformación requiere procesos a mediano y largo plazo y hay que respetar los tiempos de cada país e institución educativa.

18. Es importante mencionar que no se parte de cero. En todos los países existen instancias de apoyo de educación especial con estructuras definidas que hay que aprovechar, reorientándolas hacia una perspectiva inclusiva. Un sistema de apoyo inclusivo tiene las siguientes características: está dirigido a toda la comunidad educativa y no solo a los estudiantes con necesidades educativas especiales; combina estructuras de apoyo formal e informal, se basa en la colaboración de los diferentes involucrados en los procesos educativos y tiene como eje central el currículo común, diversificando este para que todos los estudiantes tengan cabida.

19. En el apoyo colaborativo no existe una división de roles entre “el experto”, el profesional de apoyo que tiene el conocimiento y da soluciones a los problemas, y el “dependiente”, el docente que ejecuta las “prescripciones” dadas por el experto. En el apoyo inclusivo, los problemas se identifican y se solucionan entre los distintos involucrados y hay una valoración del conocimiento de la práctica,

20. Existen diferentes aproximaciones o modelos de apoyo colaborativo: el apoyo entre colegas, en el que dos docentes trabajan conjuntamente en un aula; los grupos de apoyo entre profesores de una misma escuela, normalmente constituidos por un miembro del equipo directivo o docente con experiencia, un profesional de apoyo y un docente con menor experiencia; los grupos de apoyo interprofesionales, formados por apoyos externos e internos, profesores de universidad, etc. y los grupos de apoyo interinstitucionales que agrupan escuelas de una determinada zona.

21. Una buena manera para avanzar en el desarrollo del apoyo colaborativo en los centros es la identificación, sistematización y difusión de prácticas innovadoras que permitan avanzar del qué al cómo.

22. El tiempo es un recurso crucial para el desarrollo de prácticas colaborativas. Para aquellos centros que quieren transitar hacia modelos de colaboración inclusiva existe material didáctico vinculado a procesos de formación y de transformación acompañada que pueden ser de gran ayuda.

Desarrollo profesional y la formación de recursos humanos para la inclusión

23. Los escenarios actuales demandan cambios sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y, por tanto, plantean retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes.

24. Muchos países han comenzado a organizar el currículo en torno a las competencias, entendidas como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. En ellas se ponen en juego motivaciones, conocimientos teóricos y prácticos, valores, actitudes y emociones que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Las competencias han de entenderse como un marco de referencia para la selección de aquellos contenidos que tienen mayor potencia para entender la complejidad del mundo real.

- 25.** El enfoque de competencias requiere una reducción importante de las prescripciones centrales, dejando espacio para el desarrollo y concreción curricular en el ámbito local. También exige la integración de las distintas disciplinas para favorecer la comprensión de problemas complejos, importantes modificaciones en las estrategias didácticas y de evaluación y en la configuración de los ambientes de aprendizaje.
- 26.** La función docente ha de sufrir un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo para enseñar a aprender a todos los estudiantes. Es necesario transitar desde una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad de transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes.
- 27.** La formación de los docentes ha de tener como propósito promover el conocimiento práctico o desarrollo de “competencias profesionales llave”, que incluyen un conjunto de conocimientos, actitudes, capacidades y valores para conocer e interpretar e intervenir de forma autónoma y eficaz en las situaciones complejas donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 28.** Otro aspecto decisivo en la formación del conocimiento práctico se refiere a la consideración del profesor como investigador y al proceso de formación como un proceso de investigación y reflexión sobre la propia práctica. El respeto a la pluralidad, la diversidad y la cooperación en el trabajo docente son también principios básicos de la formación docente, así como el análisis y la comprensión del contexto social como determinante de la orientación de la práctica.
- 29.** La puesta en práctica de la educación inclusiva es un gran desafío para las escuelas y docentes que requiere introducir cambios importantes en la formación inicial y en servicio. Los docentes han de desarrollar competencias para conocer las necesidades y situación de aprendizaje de cada estudiante y grupo, diversificar el currículo para atender las necesidades de todo el alumnado y del contexto sociocultural, utilizar una variedad de estrategias y de evaluación para dar respuesta a la diversidad, elaborar y seleccionar materiales didácticos pertinentes para todos y adoptar enfoques interdisciplinarios.
- 30.** En todos los países existe una gran preocupación por fortalecer las capacidades de los docentes y otros profesionales, y se están llevando a cabo experiencias de formación inicial y en servicio para promover el desarrollo de prácticas inclusivas, orientadas tanto a los docentes de aula como a los profesionales de apoyo y técnicos de los ministerios de educación. El uso de las TIC y de modalidades e-learning aparecen como herramientas cada vez más utilizadas que permiten llegar a un mayor número de personas. La formación docente debe beneficiarse y aprovechar materiales y experiencias existentes. Para ello es importante el intercambio al interior y entre los países.
- 31.** En relación con la formación en servicio es necesario avanzar hacia modalidades de formación en los centros de acuerdo con las necesidades de cada institución, construyendo comunidades de aprendizaje. Hay que valorar y tomar en cuenta el trabajo de los docentes y su saber práctico; que la formación impacte posteriormente en su acción. Los procesos de formación que integran teoría y práctica, es decir reflexionar, actuar y volver a reflexionar sobre la acción son muy positivos, es lo que se denomina investigación-acción.

32. Es importante que la formación en servicio evite situaciones en las que el uso del “conocimiento de experto” genere la impresión de que la inclusión depende de algún tipo de especialidad y que es inalcanzable para quien no sea “experto” en la materia. Los procesos formativos deben partir de la base que todos son expertos en algún grado y pueden aportar al aprendizaje.

33. Con el objetivo de desarrollar modalidades de trabajo colaborativo con enfoque inclusivo, es importante que las formaciones incorporen aspectos como la asertividad, comunicación y resolución de conflictos, entre otros.

34. Las universidades e instituciones que forman a los futuros docentes tienen que introducir una serie de cambios. En la formación inicial docente no hay claridad acerca de cuál es la mejor manera de organizar la enseñanza de la educación inclusiva en la formación inicial docente: si como especialidad y/o materia común a todas las pedagogías o si dictada por especialistas.

35. La formación inicial se relaciona con el perfil profesional que busca desarrollarse: expertos en una materia o profesionales integrales. Para formar un profesional del segundo tipo, es importante poner énfasis en competencias comunicativas, de orientación, de interacción social y de investigación.

36. Se considera interesante explorar modalidades de formación inicial que desarrollen la vinculación con la experiencia de trabajo y una estrecha relación con escuelas que desarrollan proyectos educativos de carácter innovador o experimental. La respuesta a un problema concreto puede surgir en la práctica, así los docentes en formación pueden beneficiarse ampliamente de la vinculación temprana y con realidades educativas concretas y diversas.

37. Otra propuesta por explorar es que las competencias de atención a la diversidad se tomen en cuenta y se valoren positivamente en los procesos de evaluación y carrera docente.

7



ANEXOS

27 Y EL 31 DE OCTUBRE DE 2008 EN CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

• • • • •

Anexo I:

Programa de trabajo V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Cartagena de Indias, Colombia, 27 al 31 de octubre de 2008



| LUNES 27 DE OCTUBRE | |
|----------------------------|---|
| 09.00 – 09.30 | Acto de inauguración |
| 09.30 – 10.30 | - Presentación de los asistentes y metodología de trabajo de las jornadas. - Informe 2008 de la Secretaría de RIINEE. José Alfredo Espinosa. Secretaría Ejecutiva |
| 10.30 – 11.00 | Descanso |
| 11.00 – 11.45 | Ponencia marco: La inclusión educativa: una responsabilidad compartida. Anabel Moriña Díez. Universidad de Sevilla. (España) · Concepción del apoyo desde la perspectiva de la inclusión · Organización de los apoyos · Modelos de intervención · Apoyo colaborativo · Materiales de formación |
| 11.45– 13.15 | TALLERES sobre la ponencia |
| 13.15 – 14.30 | Almuerzo |
| 14.30 – 15.30 | |
| 15.30 – 16.30 | Talleres (continuación) Experiencia de inclusión educativa en un centro. "Proceso metodológico para la atención a la diversidad". México |
| 16.30 - 17.30 | CONCLUSIONES DE LOS TALLERES en Plenario |

MARTES 28 DE OCTUBRE

Conjunto con I Jornadas de Desarrollo Profesión Docente

| | |
|----------------------|--|
| 09.00 – 10.00 | <p>PONENCIA: Educación inclusiva. Un desafío para los sistemas educativos. Anabel Moriña Díez (España)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicaciones en el rol del docente • Implicaciones en la cultura y prácticas de las escuelas • Implicaciones para la formación |
| 10.00 – 10.30 | Debate sobre la ponencia |
| 10.30 – 11.00 | Descanso |
| 11.00 – 13.00 | <p>PONENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El modelo de la universalización y la formación universitaria del profesional de la educación. Omar Abreu Valdivia (Cuba) * La función y el desarrollo profesional del docente en la era de la información y de la perplejidad. Ángel Pérez (España) |
| 13.00 – 14.00 | Almuerzo |
| 14:00 – 15.30 | <p>Presentación de experiencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva: capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad”. Patricia Sánchez. (México) • “E-learning e inclusión”. Paulina Godoy y Alida Salazar. (Chile) • “Materiales para la formación del profesorado sobre Necesidades Educativas en el Aula (NEA). Rosa Blanco. OREALC/UNESCO Santiago |
| 15.30 - 16.30 | CONCLUSIONES DE LOS TALLERES en Plenario |
| 16:30 – 17.30 | Convocatoria de propuestas de acciones relacionadas con las Jornadas. RIINEE |

MIÉRCOLES 29 DE OCTUBRE: SIRNEE

| | |
|----------------------|--|
| 09.00 – 09.15 | Estado de avance proyecto SIRNEE |
| 09.15 – 10.00 | Presentación de la propuesta preliminar del SIRNEE: marco conceptual, modelo de análisis, marco metodológico e indicadores. Rosa Blanco, Libe Narvarte, Liliana Mascardi. OREALC/UNESCO Santiago |
| 10.00 – 10.30 | Comentarios |
| 10.30 – 11.00 | Descanso |
| 11.00 – 11.30 | Resultados de la validación. Síntesis de cinco países: proceso, material, devoluciones, acompañamiento. |
| 11.30 – 12.45 | Presentación de experiencia validación por país |
| 12.45 – 13.00 | Comentarios |
| 13.00 – 14.00 | Almuerzo |
| 14:00 – 16.00 | Taller. Alcance y metodología por definir. |
| 16.00 – 17.00 | Presentación de los grupos |

| | |
|----------------------|-------------------------|
| 17.00 – 17.15 | Propuesta acciones 2009 |
| 17.15 – 17.30 | Comentarios |

JUEVES 30 DE OCTUBRE

| | |
|---------------|---|
| 09.00 – 10.00 | INVESTIGACIÓN: “Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis situacional” Pilar Samaniego de García. Directora de la investigación (Ecuador) |
| 10.00 – 11.00 | Debate sobre la investigación |
| 11.00 – 11.30 | Descanso |
| 11.30 – 12.15 | |
| 12.15- 13.00 | COMUNICACIÓN: “Centro de Cartografía Táctil (CCAT)” Raquel A. Coll. Directora del centro. (Chile) ACCIONES RIINEE Propuestas de acciones relacionadas con las Jornadas (continuación) Premio RIINEE |
| 13.00 – 14.00 | Almuerzo |
| 14:00 – 17:30 | ACCIONES RIINEE Acciones 2008 Módulo de formación Centro de recursos para personas ciegas Boletín virtual Tema conjunto 2009 Ciclo conferencias Buenas prácticas Publicación jornadas Bibliografía |

VIERNES 31 DE OCTUBRE

| | |
|---------------|-----------------------------------|
| 09.00 – 10.30 | PLENARIO |
| 10.30 – 11.00 | Descanso |
| 11.30 – 12.45 | Acta final y conclusiones finales |
| 12.45 – 13.00 | Acto de clausura |
| 13.00- 14.00 | Almuerzo |

Anexo II: Lista de participantes

COORDINADORES

Ministerio de Educación de España

Mariano Labarta Aizpún

Subdirector General de Programas y Centros

Raúl Pardo Hernández

Consejero Técnico

José Alfredo Espinosa Rabanal

Jefe de Servicio

Pilar Debén Gómez

Asesora Técnica Docente

Enrique Rodríguez Martín

Asesor Técnico Docente

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago

Rosa Blanco Guijarro

Especialista Regional en Educación

Libe Narvarte Eguiluz

Consultora

PONENTES

Omar Abreu Valdivia

Rector Instituto Superior Pedagógico Manuel Alcunze Domenech.
Cuba

Rosa Blanco Guijarro

Especialista Regional en Educación
OREALC/UNESCO Santiago

Raquel Alejandra Coll Escamilla

Directora del Centro de Cartografía Táctil
Universidad Tecnológica Metropolitana

Paulina Godoy Lenz

Coordinadora Nacional de Educación Especial
División de Educación General
Chile

Liliana Mascardi

OREALC/UNESCO Santiago

Anabel Morña Díez

Profesora de la Universidad de Sevilla
España

Libe Narvarte

OREALC/UNESCO Santiago

Ángel Igancio Pérez Gómez

Catedrático de Universidad
Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Málaga.
España

Claudia Rivas Yarza

Consultora CROSEE N°6.
México

Leticia Ruiz

Directora USAER VI-27
México

Pilar Samaniego de García.

(Ecuador)

Alida Eugenia Salazar Urrutia

Viceministradora- Educación Especial
División de Educación General
Chile

Patricia Sánchez Regalado

Directora de la Dirección de Educación Especial
Secretaría de Educación
México D.F

REPRESENTANTES PAÍSES

ARGENTINA

Ana María Moyano

Coordinadora de Educación Especial
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Julio César Vergara

Coordinador del Programa de desarrollo laboral para personas con discapacidad
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

BOLIVIA**Virginia Ketty Arce Loredo**

Responsable Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación y Culturas

Alberto González Casado

Codirector PREABOL
Ministerio de Educación y Culturas

BRASIL**Claudia Pereira Dutra**

Secretaria de Educación Especial
Ministerio de Educación del Brasil

Claudia Maffini Griboski

Directora de Políticas de Educación Especial
Ministerio de Educación del Brasil

CHILE**María Paulina Godoy Lenz**

Coordinadora Nacional de Educación Especial
División de Educación General

Alida Eugenia Salazar Urrutia

Vicecoordinadora- Educación Especial
División de Educación General

COLOMBIA**Fulvia Cedeño Ángel**

Asesora
Ministerio de Educación Nacional

COSTA RICA**Yarith Rivera Sánchez**

Directora. Dirección de Desarrollo Curricular
Ministerio de Educación Pública

Josefa Bonilla Rivera

Departamento de Educación Especial
Ministerio de Educación Pública

Carlos Mayordomo Mayorga

Director de Programas en Centroamérica
Ministerio de Educación de España

CUBA**Vania del Carmen Guirado Guirado**

Especialista de Educación Especial en el ISP
Ministerio de Educación

Moraima Orozco Delgado

Directora Nacional de Enseñanza Especial
Ministerio de Educación

ECUADOR**Luisa Antonieta Valdez Villacrés**

Jefa del Dpto. de Educación Especial
Ministerio de Educación

EL SALVADOR**Ada Ester Montano**

Jefatura de Necesidades Educativas Especiales
Ministerio de Educación

GUATEMALA**Jeannette Bran Cibrián de Cacacho**

Directora General de Educación Especial
Ministerio de Educación

HONDURAS**Ana Julia Ordóñez Rodríguez**

Jefa de Unidad de Educación Especial
Dirección General de Educación Especial

MÉXICO**Noemí García García**

Directora General Adjunta para la Articulación Curricular de la E.B.
Secretaría de Educación Pública

Norma Patricia Sánchez Regalado

Directora de Educación Especial. México D.F.
Secretaría de Educación Pública

PANAMÁ**Graciela Delgado**

Técnica de la Dirección Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación

Natividad Jaramillo Reyes

Asistente Administrativa
Ministerio de Educación

Melissa Wong Sagel

Directora Oficina Nacional de Panamá
Organización de Estados Iberoamericanos OEI

PARAGUAY**César Augusto Martínez Farina**

Director General de Educación Inclusiva
Ministerio de Educación

PERÚ**Francisco Jesús Gutiérrez Soto**

Director del Proyecto PAEBA-PERÚ
Ministerio de Educación y Ciencia de España y Agencia Española de Cooperación Española AECE

REPÚBLICA DOMINICANA**Eulalia María Jiménez Canela**

Directora Educación Especial
Ministerio de Educación

URUGUAY**María del Carmen Scavone Farina**

Inspectora Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación

Sara María Nolla Flores

Maestra –Directora de la Escuela nº 198
Ministerio de Educación

VENEZUELA

Walkira Zurita

Directora de Investigación, Seguimiento y Evaluación
Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela

Esta publicación contiene algunas de las principales ponencias, experiencias y reflexiones emanadas de las **V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa**, organizadas por el Ministerio de Educación de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, con el apoyo del Centro de Formación de Cartagena de Indias de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Estas Jornadas, que se enmarcan dentro de la Red Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades (RINNEE), tuvieron como tema central las prácticas inclusivas y estuvieron dirigidas a los directores de educación básica y especial de los ministerios de educación de los países de América Latina y el Caribe.