

Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión

Dolors FORTEZA FORTEZA

Correspondencia

Dolors Forteza Forteza

Universidad de las Islas Baleares
Campus Universitario. Facultad de
Educación
Edificio Guillem Cifre de Colonya
Carretera de Valldemossa, Km 7,5
07122 Palma
Tel.: 971173391 / 617823697
Fax: 971173190

E-mail: dolorsforteza@uib.es

Recibido: 15/02/2010
Aceptado: 21/09/2010

RESUMEN

Con el inicio de los nuevos grados en educación tenemos un reto fundamental: creer que el futuro está en la educación, una educación para todos sin excepciones, sin exclusiones. Ello reclama una formación del profesorado de excelencia que prepare para la adquisición de las competencias que exige una educación inclusiva. En este artículo, se presenta el trasfondo de la reforma de los planes de estudio, se ahonda en los obstáculos que envuelven su puesta en marcha y, por último, se plantean algunas ideas para profundizar en la formación de los educadores y educadoras desde una perspectiva inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Proceso de Bolonia, Formación del profesorado, Educación inclusiva.

Some keys to rethink teacher training on the basis of inclusion

ABSTRACT

With the implementation of the new degrees in education we face a major challenge: to actually believe that the future lies in education, an education for all without exceptions, without any kind of exclusions. This fact calls for an excellent teacher training to prepare professionals for the acquisition of the skills that inclusive education requires. This article presents the background of the curricula reform, delves into the obstacles that surround its implementation and offers some ideas to more deeply analyse the training of educators from an inclusive perspective.

KEYWORDS: Bologna Process, Teacher training, Inclusive education.

1. La elaboración de los planes de estudio de grado pasando por los Libros Blancos

Un recorrido por el pasado más próximo, a grandes rasgos, me permitirá hablar de la universidad, ese espacio de formación, entre otras cosas, en el que las tensiones se reflejan cuando uno se convence de que algo está en juego.

El llamado proceso de Bolonia iniciado en 1999, a raíz de la Declaración de la Sorbona (1998), debía suponer profundas transformaciones y una auténtica carrera de importantes reformas en las universidades. Reformas que han sufrido los vaivenes causados por la política universitaria de nuestro país, lo que nos ha conducido, desde mi punto de vista, a una galopante puesta en marcha de nuevos títulos adaptados a las directrices europeas y nacionales.

Lo que ayer parecía un proceso largo que estaba por llegar, en el que debatíamos sobre la formación que deberían tener los estudiantes en las facultades de educación, llegó al fin cuando se dio el pistoletazo de salida para elaborar los planes de estudio. En ese momento, hemos tenido que sortear no sólo las dificultades propias de un proceso de cambio, sino también auténticos muros que tienen que ver con la estructura organizativa de la universidad, inhibiendo las voces más críticas en beneficio de otras más conservadoras aunque acicaladas con un talante democrático y transformador.

Hoy, en número elevado, los planes de estudio ya se han puesto en marcha y los que no tendrán que hacerlo definitivamente el próximo año académico 2010-2011. Sin embargo, la carrera de obstáculos no ha finalizado, y si la burocracia ha caracterizado el proceso anterior, ahora y en adelante la burocratización es altamente visible mermando aún más cualquier reducto de reflexión, si lo hubiera.

Abordaré de manera más sucinta este transcurso, en el que las circunstancias que lo han rodeado han determinado el inicio en el que nos encontramos. Lejos de ser exhaustiva, me ceñiré a los hechos vividos en primera persona.

a) Los Libros Blancos.

La elaboración de los libros blancos en educación fue un proceso arduo; no voy a extenderme en ello porque huye de la finalidad de este artículo, pero sí quiero señalar que hubo una participación muy extensa de universidades (44 concretamente), con implicación de muchos profesionales (decanos/as de las facultades de educación y directores/as de escuelas de magisterio, profesorado universitario, maestros, sindicatos, empleadores, etc.) y estudiantes. Los

documentos que salieron a la luz en 2004 fueron el fruto de un trabajo intenso (2003-2004), de reuniones, de voces discordantes, de tensiones, para llegar a acuerdos consensuados sobre lo que debería incluir la formación de los futuros maestros, pedagogos y educadores sociales.

Hubo incluso un debate en torno a la posibilidad de un grado en Educación Especial, aunque finalmente se decidió, desde la red de universidades que trabajaba en el diseño de los planes de estudio de magisterio, hacer una propuesta de dos grados: en infantil y en primaria.

Del Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio cabe destacar que una de las competencias en relación con los perfiles profesionales más valorada fue “la capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad” (*Libro Blanco*, 2004, 86). En este sentido, se reconoce la importancia que tiene para la escuela, hoy en día, atender el carácter heterogéneo y plural de nuestras aulas. La capacidad para atender la diversidad del alumnado ya no es considerada una competencia exclusiva de los maestros de apoyo (mal llamados de Pedagogía Terapéutica), justo al contrario, se cree imprescindible para los maestros de primaria, superando los límites de este período educativo de referencia, extendiéndose a la educación infantil y secundaria. No obstante, en el Libro Blanco se refleja todavía el influyente peso de las especialidades hablándose de las competencias del Maestro de Educación Primaria, perfil de Necesidades Educativas Especiales, para los que son menos valoradas las competencias relacionadas con la enseñanza de las áreas curriculares, dejando en manos de otras especialidades estos menesteres.

b) La elaboración de los planes de estudio.

Si hubo cierta tirantez y desacuerdo en la confección de los Libros Blancos, la elaboración de los planes de estudio no ha sido una andadura nada fácil.

Por esbozar algunas situaciones, diré que la reflexión que se necesita en todo proceso de cambio, si se pretende construir una propuesta argumentada y sólida, se ha visto mermada por las inercias instaladas en la universidad, por sus excesos de burocracia, por tensiones creadas por los departamentos en aras de la calidad ocultando, así, las verdaderas intenciones que no son ni más ni menos que conseguir cuanto mayor número de asignaturas mejor para seguir creciendo.

Un proceso que, además, se ha caracterizado por un slogan: “coste cero”, y en el que lo primordial es reclutar estudiantes, algo que en nuestros centros no

es necesario porque existe una gran demanda, sobre todo si nos referimos a los estudios de maestro.

A todo ello hay que agregar el peso de las negociaciones con las consejerías de educación, para conseguir un plan de prácticas en las escuelas que mereciera el valor adecuado en la formación de los futuros docentes; un valor extraordinario para contextualizar la teoría, para emplazarla en la práctica, para aprender de ella en esa permanente necesidad de confrontación entre los conocimientos teóricos y la acción situada. De nuevo, y más en tiempos de crisis, las rebajas han imperado.

Por último, he de aludir a la guerra de los itinerarios, o menciones, que ha supuesto alcanzar un equilibrio forzado entre la necesidad de formar a un maestro generalista a la vez que especialista. Otra vez las presiones de determinados sectores, que veían peligrar el estatus alcanzado con las actuales especialidades de maestro, han desviado la reflexión sobre lo importante, sobre lo fundamental para la educación de este siglo.

Un panorama nada halagüeño, aunque no todo está perdido. Ante la adversidad lo mejor es mirar de cara los impedimentos, no rendirse ante lo que es injusto, y provocar, en la medida de lo posible, situaciones de cambio.

2. Conocer los obstáculos para hacerles frente

Para profundizar en los retos que tenemos, desde mi punto de vista, es importante primero situarnos en el contexto, en nuestro caso, el de la convergencia europea que va más allá de los cambios que se reclama a la educación universitaria.

En primer lugar hay que hablar de la estrategia de Lisboa (2000) que se desarrolla en la Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea (UE). Se pretende “hacer de la UE la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de generar un crecimiento económico sostenible con más y mejores empleos y una mayor cohesión social”. La herramienta más potente para alcanzar esta meta es la educación, una educación de calidad en todas las etapas –infantil, primaria, secundaria, superior y profesional–, así como también lo es la formación permanente; o dicho de otra manera, el aprendizaje a lo largo de la vida es considerado la clave para el desarrollo, para el acceso al empleo y para participar plenamente en la sociedad. Desde esta perspectiva las competencias adquiridas deben ser continuamente renovadas para afrontar los desafíos que supone la evolución continua de las tecnologías, la creciente internacionalización y la cambiante demografía.

El Informe del Consejo “Educación” (Bruselas 2001) sobre “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación” ahonda en esta cuestión. Tres son los retos más apremiantes en el mundo actual, caracterizado por rápidos cambios en la llamada sociedad de la información y el conocimiento:

- Cambios en la vida laboral: la constante transformación de los conocimientos va a influir en las posibilidades de empleo, lo que hará que en muchos ámbitos la educación permanente “constituya un requisito para que una persona pueda seguir interesando al mercado laboral” (*Informe del Consejo*, 2001, 5).
- Cambios en la estructura demográfica: lo que supone prestar especial atención a las personas jóvenes capacitadas, recurso escaso en algunos lugares; se ha de analizar con detenimiento el envejecimiento de la población que sufren muchos países de la UE. Esto también afecta a la profesión docente, teniendo consecuencias muy delicadas, sobre todo para algunos países que tienen dificultades para cautivar a personal cualificado; de manera específica se señalan estos datos (*Informe del Consejo*, 2001, 6): “En la Unión, aproximadamente la mitad del personal docente tiene 40 o más años de edad, y el 20% se jubilará en los próximos diez años. No obstante, se observan variaciones considerables. En algunos países el porcentaje del personal docente que deberá jubilarse en los próximos diez años es mucho más elevado (llega a ser del 75% y el 80%)”.
- La igualdad de oportunidades: para luchar contra la exclusión social y la discriminación; y en este contexto deberán considerarse principalmente los colectivos sensibles, como el constituido por las personas con necesidades especiales en materia educativa. Tal y como se argumenta en el Informe, los sistemas educativos y de formación “deberían tener por objetivo contribuir a la creación de una sociedad integradora, garantizando la existencia de estructuras y dispositivos que acaben con la discriminación a todos los niveles” (*Informe del Consejo*, 2001, 6), teniendo en cuenta que el acceso a una cualificación actualizada a lo largo del ciclo vital es un elemento básico para fomentar la igualdad de oportunidades ampliamente entendida.

Estos retos, en el contexto europeo, requieren reformas importantes de la educación, pero hay que remarcar que sobre todo estas reformas son imprescindibles si nos fijamos en los colectivos de personas más vulnerables. La lucha contra la exclusión social a la que se refiere el tercer punto antes enunciado pasa por facilitar que estos colectivos adquieran las competencias necesarias que les ayuden a su inclusión laboral y social. Por ello, la formación del profesorado es

uno de los ejes cardinales para garantizar, en el futuro, que todos los niños y todas las niñas puedan transcurrir hacia una vida adulta de calidad.

En esta línea, nuestra aportación como formadores de formadores tiene su peso, no a corto plazo porque los cambios no enraízan de manera inmediata, pero sí a medio y largo plazo. Y nuestra contribución a las reformas de la escuela implica, también, nuestra propia reforma, superar una serie de frenos, unos institucionales, como anunciaba en el apartado precedente, y otros de mayor calado que afectan a nuestra función como docentes, a los saberes organizados que queremos transmitir, a la enseñanza en nuestras aulas, y a la educación en general que se transmite con nuestras maneras de hacer, de actuar directamente con los estudiantes universitarios o indirectamente a través de la cooperación-colaboración con otros colegas; en suma, me estoy refiriendo a los impedimentos que nos encorsetan para elaborar una propuesta formativa de alcance, reflexionada y compartida.

Sobre las trabas institucionales quiero recalcar algunas cuestiones que sin duda han tenido y están teniendo un impacto en la oferta formativa de los nuevos títulos de grado en educación:

a) La supremacía de las áreas de conocimiento y de los departamentos en la redefinición de los currículum universitarios.

Trillo ya anunciaba sus sospechas en 2005 cuando señalaba al respecto si las áreas y departamentos serían capaces de comportarse de manera altruista en beneficio de los títulos o, al contrario, de forma interesada en favor propio para fortalecerse como grupos de presión. La duda ya no es tal en estos momentos. Al menos en algunos ámbitos universitarios, incluido en el que yo trabajo, la elaboración de los planes de estudio, tal y como he anunciado en el apartado anterior, se ha caracterizado por el peso de las unidades departamentales, que han tirado de sus asignaturas creando tensiones, desvirtuado el proceso, dejando de lado lo más importante: la reflexión, la coherencia, el debate, el cuestionamiento, el consenso, etc., que debía caracterizar esa oportunidad de transformación de los currículum de grado en educación. Las luchas entre áreas y departamentos siguen ahí, entorpeciendo toda posibilidad de cambio colectivo.

b) La sobrecarga de la burocracia.

Como indicara Ortega y Gasset (1930, 5): “Reforma es siempre creación de usos nuevos”. Nuestra reforma, la que se inició con la elaboración de los planes de estudio de grado, no se ha definido por la creación de nuevos usos, muy al contrario, además de la opresión de los grupos de poder departamentales, hemos tenido

que soportar (en el sentido auténtico de “sufrir”), el peso de unos procedimientos burocratizados, repletos de formalidades superfluas, con una regulación rígida, que han frenado avanzar en otras cuestiones de mayor calado para innovar o mejorar lo que estamos haciendo (“usos nuevos”). Burocratización que permanece toda vez que ya se han puesto en marcha los planes de estudio, ahora a través de sus múltiples comisiones: de calidad, de reconocimiento y transferencia de créditos, los consejos de estudios, etc.

c) El desencaje que supone pasar de una orientación de la enseñanza por objetivos y contenidos a otra por “competencias”.

De acuerdo con Masciotra y Medzo (2009, 9) “el enfoque por competencias está en el corazón de las reformas escolares contemporáneas”, y de igual manera, añadido, está presente en las reformas universitarias. Reformar, en sentido estricto según la Real Academia Española, es modificar algo, con la intención de mejorarlo, y en mi opinión, basándonos en la experiencia. La definición de competencias en nuestros planes de estudio ha supuesto un cambio terminológico pero en la práctica nos estamos manteniendo fieles, en muchos casos, a la pedagogía por objetivos.

Las virtudes del enfoque de la enseñanza y el aprendizaje por competencias se han difuminado y finalmente fundido en los saberes disciplinares, tan a menudo descontextualizados de las realidades de nuestras escuelas. Si bien esta puede parecer una afirmación atrevida para algunos, el día a día, con ausencia de debate y discusión sobre lo importante, aventura un futuro no demasiado satisfactorio, teniendo en cuenta lo que está en juego: cultivar el saber y proporcionar una formación superior de calidad a los futuros maestros y otros profesionales dedicados a la educación.

d) Una programación tecnócrata por encima de una programación fruto de la reflexión y de la innovación pedagógica.

El discurso sobre la eficacia se ha inmiscuido en el modelo didáctico para programar la docencia. Al tener que dar cuenta de lo hecho (las evaluaciones de los estudios), al tener que mostrar su eficacia numéricamente, hemos tenido que programar nuestra docencia detallando lo que se va a hacer ya no sólo durante el semestre de duración de una materia, sino durante una semana, o peor aún, durante cada día de la semana. Soluciones eficaces, desde el punto de vista de algunos, para dar cuenta de la eficiencia universitaria (como si se tratara de

un sistema de producción industrial), están reñidas, así planteadas, con otras consideraciones de orden pedagógico y didáctico.

Padecemos hoy, de nuevo, el mal de entonces: la vuelta al taylorismo, modelo con el que se intentaba incrementar la eficacia empresarial, que supone en educación concebir rígidas estructuras y en el ámbito de la didáctica programas de estudio uniformes y encorsetados.

Promover determinadas competencias requiere otra forma de idear los programas, ahora guías didácticas; guías que deben elaborarse sobre las bases de unas competencias, contenidos y actividades pero a partir de la reflexión colectiva sobre lo que queremos enseñar, por qué y para qué... contemplando la ineludible flexibilidad que garantiza, por otra parte, introducir cambios en función de las circunstancias y necesidades.

e) El espejismo de la autonomía del alumno en su aprendizaje.

La promoción de la autonomía es algo presente en todos los planes de estudio, quizá no porque los docentes hayamos asumido las implicaciones que ello comporta sino más bien porque su incorporación en la Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales era de obligado cumplimiento.

Así se indica en el Real Decreto 1393 de 2007 (BOE núm. 260) cuando se habla de las competencias básicas que han de garantizarse tanto en el grado como en el máster. Para el grado: “Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía” (p. 44046). Y en el caso del máster: “Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo” (p. 44047).

No obstante, la autonomía, que representa una finalidad educativa de primer orden, no se infunde en la nada; se trabaja y se desarrolla cuando los estudiantes se ven abocados en situaciones en las que deben poner en funcionamiento determinadas habilidades para tomar decisiones, responsabilidades individuales y colectivas, concretar sus principios de acción, mostrar su independencia en sus comportamientos, etc. De acuerdo con Trillo (2005), si el corolario pedagógico que supone la autonomía

“(...) fuera de verdad asumido, representaría la innovación educativa más relevante de todas estas iniciativas: la de cambiar el estudiar para el examen y el trabajar para la nota por la motivación intrínseca, el afán por

comprender y el compromiso con la tarea de reconstrucción crítica del conocimiento del que cabe emerja un pensamiento divergente (lo que no quiere decir acertado)”.

La autonomía en el aprendizaje seguirá siendo un espejismo, un deseo tal vez, si profesores y profesoras no somos capaces de revisar nuestras metodologías, nuestras propias competencias docentes, el sentido de la evaluación, el cómo y el para qué de ésta, nuestros valores respecto a la docencia, nuestra función en la formación de educadores (tanto del ámbito formal, no formal e informal); estos y otros aspectos si bien están al alza no acaban de cuajar en un sistema en el que lo que cuenta es ante todo la investigación. Y con ello no quiero decir que la investigación educativa no sea algo importante, sino que la acreditación del profesorado y su promoción dependen más de esta última que de la primera, léase docencia.

Quedan obstáculos por enumerar pero los ya enunciados dan cuenta de la situación que vivimos en la universidad.

En tiempo de cambio social, en tiempo de mudanza universitaria, debería interesarnos más la educación de nuestros estudiantes, su formación como futuros maestros y maestras (pedagogos y pedagogas, educadores y educadoras sociales). Una formación que reclama un cambio en las maneras de pensar la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Porque la educación de niños y niñas, de jóvenes, exige con derecho los profesionales mejor formados.

Habrà que nadar contracorriente si es necesario, cuestionando los presupuestos sobre los que se sustenta la universidad. Si bien los obstáculos pueden alzarse como muros infranqueables, ante estos sólo cabe la “resistencia” (en el sentido de oposición), a través de la crítica con argumentos y del rigor científico alrededor de lo que debemos enseñar, por qué, para qué y cómo.

Finalizando este apartado, y a modo de introducción del siguiente, me queda indicar que la atención a la diversidad en la formación de los futuros docentes es un reto ineludible en los tiempos que corren. A los sistemas educativos hoy se les demanda que atiendan a muy amplias capas de población con edades, condiciones e intereses diferentes y de procedencia muy diversa, y se les insta a que favorezcan una mayor equidad como exigencia de carácter ético (igual dignidad de la persona independientemente de su procedencia, raza, condición, etc.).

En este sentido, nada está perdido, queda mucho por hacer, o tal como escribe Meirieu (2009, 149): “En realidad, la democratización de la Escuela continua siendo una tarea a hacer”, y desde ahí tenemos ante nosotros oportunidades para

revelarnos contra la tecnocracia pedagógica, tenemos posibilidades para construir con nuestros estudiantes su quehacer profesional de futuro, sobre la base de un modelo de escuela inclusiva en la que todos tienen derecho a ser educados.

3. Oportunidades para construir otra formación, para pensar otra educación

Quiero empezar este punto con unas palabras de García Pastor (2005, 193):

“La lucha contra la exclusión social requiere, de una parte, un reconocimiento de la diversidad que se traduzca en medidas en el plano jurídico-político, y de otra, el compromiso moral, el desarrollo de una ética común, en el que la educación tiene un papel fundamental. El cumplimiento de estas dos condiciones requiere la transformación de un sistema escolar que, en cuanto a la forma en que ha evaluado, y diferenciado al alumnado, ha consolidado un sistema tolerante con la exclusión, permisivo con mecanismos que generan exclusión”.

A propósito del compromiso moral, es primordial para recorrer otros caminos, para acceder a otros significados que nos proporcionen oportunidades para reconceptualizar la formación del profesorado, entablando un diálogo con la escuela, con sus dificultades, incertidumbres, éxitos, y manteniendo una postura abierta a la provisionalidad del conocimiento que se genera en educación; suscitando el interés de nuestros estudiantes por conocer, como dirá García Pastor (2005), lo que verdaderamente les convertirá en maestros y maestras.

Enseñar a todos los niños y a todas las niñas en la escuela, sin exclusiones, reclama el firme convencimiento de que la educación es lo más valioso de un país; exige entender el poder de la educación (GARCÍA PASTOR, 2005), o creer, en palabras de Ainscow (2005, 2), que: “(...) la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa”. Implora también políticas educativas locales flexibles “(...) para que las personas que están en la práctica tengan espacio para analizar sus circunstancias particulares y determinar conjuntamente sus prioridades” (AINSCOW y WEST, 2008, 12). Demanda, igualmente, entender que las dificultades no se eliminan con simples disposiciones cosméticas, que “cada época de nuestra historia exige constructores” (MEIRIEU, 2009, 117).

Retomando esta última idea es pertinente decir que una educación de calidad para todos se construye desde el interior de los centros educativos, alentando los esfuerzos de colaboración en la búsqueda de prácticas que faciliten el aprendizaje

de todos los alumnos, sea cual sea su condición. Esto supone un replanteamiento global de la formación inicial y permanente del profesorado, más allá de las reformas coyunturales que responden, muchas veces, a intereses que están lejos de contemplar, en profundidad, la construcción de la mejora escolar.

En las líneas que siguen a continuación voy a esbozar algunos aspectos que, a mi entender, merecen una mirada especial en la formación de los educadores, desde el convencimiento de que el futuro es de la educación... para la democracia; democracia que no puede concebirse, de acuerdo con Meirieu (2009), sin escuela.

Lejos de abordar la complejidad del cambio en la institución universitaria, quiero fijarme en lo concreto, en lo que está al alcance de nuestras posibilidades de acción; me refiero a la propuesta que podemos brindar desde nuestras materias. Si bien se nos supone un dominio de los contenidos ello no nos exige de reflexionar en el conocimiento que ofrecemos a nuestros estudiantes. Conocimiento que se refleja no sólo en un programa, en una guía, sino también en nuestras formas de actuar en las aulas, en nuestra relación con las escuelas, en nuestras propias investigaciones, en nuestras concepciones; es decir, en nuestra manera de hacer, de estar, de ser profesores y profesoras de universidad.

Porque las oportunidades de cambio siempre están ahí, la opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, postula un profesorado implicado, comprometido, competente (no en el sentido de dominio de los saberes disciplinares, sino en el de la competencia para restablecer puentes entre la escuela y la vida), con herramientas que le permita que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo, independientemente de las características que presente; un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas.

A pesar de los obstáculos podemos, sin duda, retomar otros senderos para contribuir a que la formación inicial del profesorado se vertebre sobre los retos que tiene planteados la educación del siglo XXI, que giran alrededor del derecho de todos a aprender:

“Si el reto del siglo XX era crear un sistema de escuelas que pudiera proporcionar una escolaridad mínima y una socialización básica a las masas de ciudadanos que hasta ese momento no había recibido educación, el del siglo XXI es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho a aprender. Hacer frente a este nuevo reto no

requiere un simple aumento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente” (DARLING-HAMMOND, 2001, 41).

Y el derecho a aprender supone que asumamos, como indica Meirieu (1998, 107-108), que:

“Ya no se trata sólo de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el éxito, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases. Ahora bien: esa exigencia requiere no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal. Conviene, por el contrario, disminuir el aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico y de su «darwinismo educativo» subyacente: cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, «sólo los mejor adaptados sobreviven» y tienen éxito”.

Es mucho lo que está en juego y si tenemos conciencia de ello podemos, en nuestras facultades de educación, contribuir al desarrollo de competencias fundamentales desde la óptica educativa de la inclusión.

Si estamos de acuerdo con Perrenoud (2004, 12) cuando señala que “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”, es importante incorporar en nuestro trabajo docente el “paradigma reflexivo”. No se trata, como dirá el mismo autor, de añadir un nuevo contenido; se trata de que la dimensión reflexiva esté “en el centro de todas las competencias profesionales” (PERRENOUD, 2004, 20). Por tanto, lo más destacable aquí es resituar en la formación universitaria los conocimientos de la práctica y sobre la práctica “para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados” (PERRENOUD, 2004, 20).

A este respecto lo que hay que subrayar, de nuevo, es la necesaria articulación de la teoría y la práctica, mostrando a los estudiantes el quehacer cotidiano de las escuelas que se orientan hacia la educación inclusiva, analizando sus presupuestos visibles e invisibles.

Para romper viejas representaciones, ya sobradamente conocidas, y situarnos en otro lugar en el que la reflexión y la colaboración sea la piedra angular, en la formación inicial debemos enfocar nuestra atención en una serie de principios, que si bien han sido debatidos hace tiempo siguen vigentes para superar esquemas

anclados en una perspectiva restrictiva de la Educación (y de la Educación Especial), desde lógicas estandarizadoras y prácticas excluyentes.

- El currículum se centra en las posibilidades de aprendizaje de *todo el alumnado* y las competencias básicas se han de trabajar con *todos* al máximo nivel.
- Las dificultades de los alumnos deben analizarse en el contexto en el que se producen, y no exclusivamente desde sus limitaciones personales.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje parte de lo que sabe el alumno pero se orienta hacia lo que podría llegar a conocer si ofrecemos los apoyos necesarios, apoyos que no se refieren únicamente a profesionales especializados sino a los recursos que puede dinamizar un centro educativo, analizando su propia organización, su oferta curricular e implicando a toda la comunidad educativa.
- El alumno es activo en su aprendizaje en contextos de interacción con los iguales, lo que nos lleva a penetrar en las consecuencias de promover el aprendizaje de algunos alumnos en espacios separados, negándoles la riqueza que supone aprender con otros para su desarrollo personal y su calidad de vida.
- La educación para todos desde el planteamiento de la educación inclusiva ha de sostenerse sobre la base de la colaboración entre los profesionales, con las familias, con los técnicos de la administración educativa, para suscitar un cambio en las actitudes, en las formas de plantear las prácticas en las aulas y en las formas de organizar los espacios de aprendizaje y los recursos.
- Las situaciones educativas enriquecedoras se crean y se organizan para *todo* el alumnado desde el currículum común; desde actividades que respetan la diversidad, que sean valiosas para potenciar el aprendizaje de cada uno en función de sus capacidades. López Melero (2004, 33) es contundente al afirmar que es importante “saber seleccionar los contenidos culturales, porque de estos contenidos culturales va a depender el desarrollo cognitivo y cultural de las personas. Hemos de dejar de pensar que es ingenuo el ofrecer un currículum u otro, porque aquí radica una de las mayores desigualdades. Esto que digo es muy potente dado que de él depende que en las escuelas se ofrezca un currículum inclusivo y no un currículum cargado de prejuicios y sobre todo de rango inferior”.

Estas premisas bien pueden traducirse en el desarrollo de competencias profesionales de base a las que se refiere Perrenoud (2004, 189):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Gestionar la propia formación continua.

Por su parte, Echeita (2006) hace mención a otro tipo de competencias fundamentales de carácter procedimental y actitudinal, y de acuerdo con el autor, si se adquieren de manera sólida se garantiza una competencia profesional de calidad duradera en el tiempo. Las competencias a las que hace referencia son (p. 144-145):

- Tener una *actitud reflexiva* y crítica, propia de un intelectual comprometido, tanto frente a sus propios pensamientos, emociones y prácticas como frente a la realidad educativa y social.
- Tener *curiosidad e iniciativa* para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres.
- Saber *buscar y recopilar información relevante* sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre.
- Ser *estratégico*, esto es, ser capaz de aplicar procedimientos sistemáticos y ordenados para analizar la información y tomar decisiones.
- Ser capaz de *trabajar colaborativa y cooperativamente* con otros, sean compañeros, otro personal del centro o con las familias en el análisis de la propia realidad educativa y en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las iniciativas de mejora que se acuerden.
- Saber mantener buenas pautas de *comunicación, de diálogo y de escucha*.

- Saber *pedir y ofrecer ayuda*.
- Mostrar *empatía* ante las necesidades y emociones de los otros.
- Saber *compartir* y entablar relaciones de *reciprocidad y de confianza con los compañeros y alumnos*.
- *Asumir riesgos y estar abiertos al cambio*.
- Saber *fijarse metas* para superarse y querer *seguir aprendiendo*.

En la formación inicial, quiero otra vez reiterar la necesaria asociación de la teoría con la acción que se despliega en los centros educativos, descubriendo las evidencias de las prácticas locales que nos revelan que es posible otra enseñanza y otro aprendizaje: escuelas que saben respetar a los alumnos y a las alumnas; en las que el profesorado se siente capaz y lucha para llevar adelante un proyecto compartido; donde el entusiasmo por enseñar cala profundamente en el alumnado; donde el bienestar de profesores y alumnos es importante y el éxito en el aprendizaje se proclama como una de las metas más notables; donde importan las emociones y se acompaña al alumnado en su crecimiento personal en un sentido amplio; donde se trabajan las competencias interrelacionando las áreas de conocimiento para ayudar al alumnado a comprender el mundo que nos rodea; donde las capacidades diversas de los alumnos son aprovechadas para aprender unos de otros y los errores –de profesorado y alumnado– se convierten en una oportunidad para seguir aprendiendo; donde las familias son bienvenidas y así también sus aportaciones y saberes. Escuelas, por tanto, que se construyen a sí mismas sobre los principios democráticos de equidad, solidaridad, justicia, tolerancia, convivencia en paz, libertad y respeto por las diferencias, que se fundamentan en la innovación y en la búsqueda de los mejores métodos y estrategias para facilitar el aprendizaje de todos, sin excluir a nadie.

Mostrando evidencias, también, de que es posible trabajar colaborativamente en la búsqueda de alternativas hacia una educación más inclusiva.

Y a propósito del trabajo en colaboración, éste requiere en el educador un conjunto de cualidades de madurez personal, y no solamente una preparación didáctica, pedagógica, psicológica, tecnológica..., teniendo en cuenta que la educación es, ante todo, una relación humana, un proceso de comunicación entre educadores y educandos, y cuya acción pedagógica está mediada por artefactos –materiales curriculares de diversa índole–. Fierro (1999, 27) ya insistía en esta idea argumentando que “el simple uso de las técnicas y de la más refinada tecnología no garantiza un proceso realmente educativo”, y refiriéndose a los

estudios universitarios añade: “El currículo real –y no sólo el diseñado– de las materias de las titulaciones correspondientes ha de contribuir a fomentar procesos de maduración de los alumnos como futuros educadores en el sentido integral y no sólo como técnicos” (FIERRO, 1999, 28).

Tenemos grandes desafíos, no exentos de problemas, con barreras externas y muros interiores que hay que franquear. Sin embargo, vale la pena luchar por una formación de calidad, traduciendo en acciones transformadoras, como señala García Pastor (2005), la asunción de los principios de una educación inclusiva. Para ello, hace falta un fuerte compromiso con las finalidades de la educación que deben verse traducidas en nuestras aulas universitarias: aprender a ser, aprender a vivir con los otros, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender, aprender a indagar, aprender a estudiar y aprender a investigar. Y estas finalidades son para todos los alumnos, sin exclusiones.

Estamos ante un futuro por construir, como dirán Vega Fuente y López Torrijo (2009), que necesita proyectos educativos inclusivos. Urge, pues, un análisis de la realidad educativa, de nuestros presentes, para proyectar futuros en los que los derechos fundamentales de todas las personas se vean satisfechos, y de manera sobresaliente el derecho a una educación de calidad.

La reforma del Espacio Europeo de Educación Superior ya es un hecho, hemos perdido algunas oportunidades pero todavía estamos a tiempo de plantear, como señala Bataller (2006): “el optimismo pedagógico y la capacidad de ilusionar y enganchar a partir de acciones y proyectos con finalidades y objetivos muy concretos que pueden generar importantes avances educativos, sociales y de crecimiento personal en los centros”.

Es una cuestión de opciones y la de la educación inclusiva supone asumir el riesgo, en todas las esferas, que implica el cambio; es decir: entender la diversidad como un valor que estimula el desarrollo profesional de los docentes; entender que es posible ayudar a todos los alumnos a ser capaces y competentes; sobre la base de la confianza en el educador como profesional que sabe cómo mejorar el aprendizaje del alumnado y que concibe la enseñanza como proceso de colaboración donde se comparte el conocimiento, las dificultades, los retos, los éxitos, los errores, la incertidumbre...

Aún tenemos la oportunidad de que nuestros estudiantes, como dirá Meirieu (2009), apuesten por “el sujeto” y que aprendan a pelear contra cualquier forma de fatalismo, teniendo “el deber de resistir: resistir, en nuestra medida y siempre que sea posible, a todo lo que humilla, somete y separa” (MEIRIEU, 2009, 120).

Despidámonos del pasado (de lo que no pudo ser), pensemos hoy (que necesitamos cambiar) y actuemos para mañana (movilizando todas nuestras energías), porque la educación de niños y niñas, la educación de jóvenes, exige que los cambios se hagan indispensables.

Referencias

- AINSCOW, M. (2005). "El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva". *Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar (Barcelona)*. http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf (consultado en enero de 2010).
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración* (Prólogo). Madrid: Narcea.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BATALLER I FERRANDO, J.V. (2006). "La participación del profesorado". *Participación Educativa, Revista Electrónica del Consejo Escolar del Estado*, 3. <http://www.mec.es/cesces/revista/revista-3.pdf> (consultado en febrero de 2009).
- COMISIÓN EUROPEA (2000). "La stratégie de Lisbonne". http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_fr.htm (consultado en diciembre de 2009).
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001). "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación". <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/01/st05/05980es1.pdf> (consultado en noviembre de 2009).
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FIERRO, A. (1999). "Nuevos desafíos para los profesionales". *Actas del Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad, Repensar la Educación (Especial) en el tercer milenio* (pp. 23-28). Málaga: Grupo de Investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía.
- GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

- MASCIOTRA, D. y MEDZO, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bélgica: De Boeck Université.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MEIRIEU, P. (2009). *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Rosa Sensat.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930). *Misión de la Universidad*. http://www.cedus.cl/files/mision_universidad.pdf (consultado en enero de 2010).
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- TRILLO ALONSO, F. (2005). "Hablemos de la Universidad". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/19177> (consultado en enero de 2010).
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> (consultado en diciembre de 2009).
- VEGA FUENTE, A. y LÓPEZ TORRIJO, M. (2009). "Hace falta un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión". En M.A. Casanova Rodríguez y M.Á. Cabra de Luna (Coords.), *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro* (pp. 96-137). Madrid: Fundación ONCE.