

**NUEVA
EDICIÓN**

La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad

Coordinadores

Luis Pumares Puertas
M^o Lourdes Hernández Rincón

Autores

Carmen Alba	Julio Nevares
Juan Manuel Álvarez	Luis Pumares
Antonio Bauñista	J. Antonio Rodríguez
Rafael Feito	José Salazar
M ^o Lourdes Hernández	Pilar Sánchez
M ^o Inmaculada López	Mercedes Sánchez
Victoria Muñoz	José María Vitaller

Ensayos sobre educación



está formada por investigaciones y estudios relacionados con los diferentes ámbitos del mundo de la educación. Pedagogía, gestión institucional, políticas educativas, trabajo docente...son algunas de las temáticas que conforman esta colección.

editorial **cep**



La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad

Coordinadores:

Luis Pumares Puertas
M. Lourdes Hernández Ricón

editorial **cep**



© **Coordinadores: Luis Pumares y M. Lourdes Hernández Rincón.**
© **Autores: Varios.**

Edición: Febrero 2010

ISBN libro: 978-84-9937-510-6 / ISBN pdf :978-84-681-4891-5
Depósito Legal: M-5513-2010

“Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra”

© Edita: Editorial CEP, S.L.
C/ Dalia, nº 20. Polígono El Lomo - 28970 – Humanes de Madrid -Madrid- Tel.: 902 108 209

Imprime: PUBLICEP S.L.
C/ Violeta, nº 19. Polígono El Lomo - 28970 – Humanes de Madrid -Madrid- Tel.: (91) 609 41 76

Una maestra mandó un día a sus alumnos que hicieran una composición plástica sobre la Navidad. No lo dijo así, claro. Dijo, más o menos, una frase como ésta: “Haced un dibujo sobre la Navidad. Podéis usar lápices de colores, o acuarelas, o papel satinado, lo que preferáis. Y me lo traéis el lunes”. Que lo dijera así o no, es igual, el caso es que los alumnos llevaron el trabajo. Aparecía allí todo lo que suele aparecer en estos casos: el pesebre, los Reyes Magos, los pastores, san José , la Virgen y el Niño. Mal hechos, bien hechos, toscos o hábiles, los dibujos cayeron el lunes sobre la mesa de la maestra.

Allí mismo ella los vio y calificó. Iba marcando “bien, “mal”, “suficiente”, en fin, el trance por el que todos hemos pasado. De repente ¡Ah, hay que tener mucho cuidado con los niños! La maestra coge un dibujo. Un dibujo que no es ni mejor ni peor que los demás. Pero ella tiene los ojos clavados en el papel, y está desconcertada: el dibujo muestra el inevitable pesebre, la vaca y el burrito, y toda la demás figuración del caso. Sobre esa escena sin misterio, cae la nieve, y esa nieve es negra ¿por qué?

¿Por qué? Pregunta la maestra en voz alta al niño. El chiquillo no responde. Más nerviosa, quizá de lo que aparenta, la maestra insiste. Hay en el aula los crueles murmullos y sonrisas de rigor en estas situaciones. El niño está de pie, muy serio, algo tembloroso. Y, al fin responde: “Puse la nieve negra porque esta Navidad murió mi madre”.

Dentro de un mes llegaremos a la luna. Pero ¿cuándo llegaremos al espíritu de un niño que pinta la nieve negra porque murió su madre?

José Saramago.
De este mundo y del otro.
Ed. Ronsel. Barcelona. 1997.

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN.....	11
<i>Luis Pumares Puertas</i>	
I. FORMACIÓN INICIAL	
01. Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica	27
<i>José Salazar González</i>	
02. La diversidad en la formación de personas adultas	51
<i>M^a Inmaculada López Muñoz</i>	
03. Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género	67
<i>Rafael Feito Alonso</i>	
04. La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.....	81
<i>José Antonio Rodríguez Rodríguez</i>	
05. La atención a la diversidad por razón de género.....	93
<i>Luis Pumares Puertas</i>	
06. La formación para la detección precoz de las dificultades en la escuela ordinaria	107
<i>Mercedes Sánchez Sáinz</i>	
07. La formación del profesorado para atender a la diversidad: proteger a la infancia, prevenir riesgos	135
<i>Victoria Muñoz Garrido</i>	
08. Herramientas audiovisuales para el intercambio social y cultural ...	159
<i>Antonio Bautista García-Vera</i>	
09. La formación del profesorado en nuevas tecnologías para la atención a la diversidad.....	171
<i>José María Vitaller Talayero</i>	

10. La accesibilidad de los medios tecnológicos ante la Diversidad.	
<i>Usos y barreras</i>	185
<i>Carmen Alba Pastor y Pilar Sánchez Hipola</i>	
11. Evaluar para incluir, no para excluir: los buenos usos de la evaluación educativa	205
<i>Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	
II. FORMACIÓN PERMANENTE	
12. La formación permanente y la atención a la diversidad.....	231
<i>Luis Pumares Puertas</i>	
13. Qué necesita (y qué busca) el docente en activo.....	257
<i>Julio Nevares de la Plaza</i>	
14. Del profesor autosuficiente a retomar el equipo docente.....	281
<i>Luis Pumares Puertas</i>	
III. NO CERRAR LOS OJOS A LA DIVERSIDAD	
15. Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual.....	301
<i>Mercedes Sánchez Sáinz</i>	
IV. EPÍLOGO	
16. Atención a la diversidad: punto y seguido.....	331
<i>M^a Lourdes Hernández Rincón</i>	

INTRODUCCIÓN

Luis Pumares Puertas
Universidad Complutense de Madrid

En el principio de los tiempos los dioses tomaron la verdad, la dividieron en multitud de pequeños pedazos y los repartieron entre los mortales, desde entonces toda la verdad no ha vuelto a verse nunca.

-Leyenda persa-

Tal vez hubo un tiempo en el que educar era un proceso natural por el que, sin estridencias, las nuevas generaciones se iban incorporando a la vida adulta, adquirían habilidades y destrezas, incorporaban los valores esenciales de la comunidad a la que pertenecían e iban alcanzando mayor grado de autonomía personal, lo que se traducían inmediatamente en la asunción progresiva de mayores cotas de responsabilidad.

En algunas sociedades primitivas todavía se conserva ese proceso y los jóvenes aprenden “de la vida”, esto es, viviendo; enfrentándose a dificultades crecientes a medida que van estando preparados para ello, guiados por algún adulto de su comunidad –no necesariamente sus padres- y cada uno y cada una al ritmo al que es capaz. Los individuos se socializan, aprenden técnicas y procedimientos y los contenidos que les resultarán necesarios en su vida adulta y en su comunidad. Y se superan exámenes y pruebas, ya lo creo. El riesgo de no superar la prueba de supervivencia en muchas de las tribus de cuyas costumbres tenemos una información fiable no es suspender, es perder la vida.

Pero el aprendizaje es un proceso natural, que acompaña al crecimiento, al desarrollo físico e intelectual, a la evolución personal de cada individuo.

Salvando las distancias –cantidad y cualidad de los aprendizajes de que son capaces-, en muchas especies animales el aprendizaje de los pequeños cachorros nos recuerda este proceso. Con dos diferencias fundamentales, como recuerda Savater (1997). Una, que los animales aprenden por imitación de los adultos, pero en éstos no existe la intencionalidad de enseñar. Diríamos, pues, que se da el aprendizaje –al menos de habilidades y destrezas-, pero no la enseñanza. Es lo que el filósofo llama *intención pedagógica*.

La otra diferencia consistiría en la consciencia de la ignorancia. Sólo los humanos podemos ser conscientes (no siempre lo somos) de ignorar aquellos conocimientos de materias o de temas en las que somos legos.

En todo caso, en la especie humana, y en las sociedades que llamamos desarrolladas, hace mucho tiempo que dejó de aprenderse de ese modo.

Desde que concebimos la educación desde un punto de vista institucional, el proceso educativo no ha dejado de representar retos fundamentales para las sociedades de todo tiempo y en todo lugar. Algunos de esos retos caben encuadrarse en los que llamaré *de carácter intrínseco*, esto es, los inherentes al propio proceso educativo o los que se derivan de los intereses de quien se educa, los alumnos y alumnas: la búsqueda de las condiciones idóneas, de las metodologías más adecuadas, de la selección de los contenidos necesarios en cada caso, de entender la educación como un proceso de investigación en el aula... todas estas cuestiones constituyen problemas de índole epistemológica, organizativa y técnica.

Pero existen otros, que por exclusión llamaré *extrínsecos*, que obedecen a intereses más espurios y se identifican con problemas de índole social, político, ideológico, económico... y que constituyen una visión utilitarista de la escuela como institución al servicio de la sociedad: La selección de los individuos más capaces para el ámbito profesional, el entrenamiento de habilidades que convierte a los trabajadores/as en mano de obra barata, la clasificación de las personas, la reproducción ideológica de los grupos de poder, la perpetuación de clases y diferencias sociales, la presentación de unos contenidos culturales frente a otros posibles, etc. Estas otras dificultades o retos se afrontan con medidas estrictamente políticas, sociales y económicas, y el beneficiario último de las mismas deja de ser el educando, argumentándose que obedecen al enfrentamiento de problemas de carácter general.

Parece ser, en eso coinciden la mayor parte de los analistas más prestigiados, que el éxito de las políticas educativas consiste en encontrar el equilibrio entre ambos tipos de intereses y conjugar las alternativas educativas y las políticas, surgiendo así el concepto de *política educativa*, compuesto por dos

términos tan difícilmente conciliables como lo fueron siempre lo singular y lo colectivo, lo particular y lo social, lo general y la atención a los casos personales.

El planteamiento político da lugar a multitud de *perversiones* educativas en la medida en que la consideración educativa deslegitima muchas medidas políticas (Popkewitz, 1988; Santos Guerra, 1991).

La educación institucionalizada ha necesitado la consolidación de múltiples elementos para su implantación cuyo análisis no es el objeto de esta obra, pero lo que resulta evidente es que la puesta en práctica y el desarrollo de los planes de educación han conllevado siempre la consideración y el concurso del cuerpo de profesores y profesoras que habría de llevarlo a la práctica.

Ninguna reforma del sistema educativo es susceptible de ser implantada sin contar con el profesorado que la hará posible, por lo que una de las tareas fundamentales que se ha planteado en todo momento ha sido la de sensibilizar al profesorado acerca del cometido que tenía encomendado en su función de hacer posibles los diseños educativos más o menos teóricos, más o menos políticos, más o menos sociales que, en cada momento, han cobrado vigencia.

De alguna manera, en todo momento, las situaciones sociales han sido trasladadas a la escuela. Así, el profesorado ha tenido que asumir como propios los retos que se planteaban en los diferentes momentos evolutivos de la sociedad. Ha sido ésta la que ha definido y limitado la función del profesorado, el cometido que se esperaba de él y ha previsto el perfil de profesor/a necesario en cada caso (Zeichner, 1995), confirmando la función reproductora y utilitarista de la escuela (Delval, 1991; Pumares, 2005).

Los profesores y profesoras han tenido que adaptarse, reciclarse y, en definitiva, hacer frente a las nuevas situaciones sociales que se han ido presentando, redefiniendo sus funciones y asumiendo las expectativas que se depositaban en la escuela como instrumento regulador de las nuevas situaciones sociales. Por esa razón los desafíos educativos para el profesorado no son una realidad nueva, han tenido diferentes matices a lo largo de la historia reciente, han adoptado distintas formas y se han presentado bajo apariencias distintas, pero en todo momento la escuela ha tenido que dar respuesta a las nuevas situaciones sociales que se han ido presentando.

El docente de zona rural tuvo que atender siempre la difícil situación de las aulas unitarias en las que se reunían alumnos y alumnas de todas las edades, de todos los niveles educativos, unidos a las diferencias individuales de capacidad, intereses, expectativas, etc. En los medios urbanos de las localidades del cinturón industrial de Madrid, por ejemplo, en los años 70-80, el alumnado creció

vertiginosamente como consecuencia del aluvión de familias provenientes de otras zonas del país que *colonizaron* los extrarradios de la capital multiplicando la población en unos pocos años. La inmigración masiva de familias llegadas de otros entornos ya se vivió entonces, con otras características –todos hablaban la misma lengua, no tanto el mismo idioma-, pero la composición social se encontraba igual de desnaturalizada que puede encontrarse en estos momentos. Las aulas, entonces, contaban la cuarentena de alumnos y alumnas -si no la superaban- y el profesorado tuvo que hacer un esfuerzo supremo por adaptarse, y dar respuesta, a una situación desconocida e inesperada, consecuencia de decisiones políticas y económicas que tenían que ver con planes de desarrollo industrial, urbanístico, económico, etc.

Para hacer frente a todas estas situaciones, la sociedad necesita del profesorado.

La legislación educativa, el ordenamiento jurídico y legal puede cambiarse de un día para otro (basta una votación parlamentaria para aprobar o cambiar leyes orgánicas, decretos y reglamentos), pero no las prácticas docentes, no la concepción que los profesores y profesoras tienen de la escuela y de su función y su intervención en ella.

Son los profesores y profesoras los últimos encargados de llevar a la práctica las reformas educativas y deben hacerlo en una determinada dirección. Para ello es necesario informar al profesorado de las funciones que de él se esperan y formarlos para que se encuentren en condiciones de afrontarlas con éxito. Ninguna reforma educativa puede afrontarse sin el concurso y la participación del profesorado, los fracasos a los que hemos asistido en nuestro país en los últimos años constituyen una buena prueba de ello.

En el ámbito educativo existe una cierta actitud corporativa que tiende a presentar la situación de que *todos los profesores y profesoras son buenos/as*, que todos los docentes, por el mero hecho de serlo, están preparados para cumplir con la función que se espera de ellos/as... pero nada más lejos de la realidad. La propia sociedad –y la ciudadanía, entendida como el conjunto de usuarios/as directos en algún momento de su vida, padres, madres, alumnos y alumnas- consciente de la necesidad del profesorado, se ha instalado en una cierta actitud acrítica, permisiva y condescendiente con la clase docente, sin perjuicio de que en ocasiones puedan desatarse situaciones contrarias (de exigencia injustificada, violenta, a veces) que alcanzan el mismo grado de irracionalidad y situadas en el extremo opuesto.

En la misma medida que la universalización de la escolarización hasta los 16 años ha incorporado a las aulas a todo tipo de alumnos y alumnas y junto a los más capaces y motivados escolariza a otros que no habrían seguido sus estudios con diseños educativos de años anteriores, ha masificado los centros y ha

multiplicado la población escolar haciéndola diversa y plural. También ha sido necesario incorporar gran número de profesores y profesoras, con distinto grado de compromiso, de preparación, de competencia y de “vocación”, despojando a este término de toda connotación peyorativa, por mucho que se encuentre en desuso por pura contaminación semántica.

Lo cierto es que, al igual que no todos los alumnos y alumnas son similares, tampoco todos los profesores lo son, y junto al profesorado comprometido y entusiasta, vocacional, que *sacaría* lo mejor de sus alumnos y alumnas en cualquier condición, se encuentra *el funcionario*, el asalariado, que ha hecho de la profesión docente un medio de subsistir en una sociedad en la que el acceso al mundo laboral es especialmente competitivo y encuentra en la docencia la salida profesional que no encontró en su campo de actividad o de formación (Fernández Enguita, 2005)¹.

Estos profesores y profesoras, concedo sin dificultad que bienintencionados en la mayoría de los casos, se esfuerzan por cumplir razonablemente bien con su función docente, pero se encuentran carentes de la mínima formación necesaria y desasistidos de los recursos que serían deseables, por lo que su práctica diaria pronto se ve reducida a una actividad artesanal, consistente en una rutinaria repetición de estrategias aprendidas, tan obsoletas como infructuosas, alejadas del modelo de investigación reflexiva y crítica que la escuela actual nos está demandando.

Alberto Moncada decía que si un fraile benedictino del siglo XVII levantara la cabeza en medio de una gran ciudad se moriría de la impresión, pero si lo hiciera en un aula de secundaria, podría moverse como pez en el agua. Estamos reproduciendo un modelo de escuela del siglo pasado para dar respuesta a las demandas de la escuela del siglo que viene. El desfase resulta evidente.

Al profesor actual hay que exigirle que sea *bondadoso, atento, servicial... y todas las virtudes de tipo humano* que queramos señalar; pero no basta con eso, como no basta con que sea *buen persona* el cirujano que va a operar de corazón o el arquitecto que construye un rascacielos en el centro de una gran ciudad. Los profesores y profesoras necesitan una formación sólida y coherente con la función que la sociedad les asigna y, más aún, con las necesidades de la población escolar

¹ Muchos profesores y profesoras nunca pensaron serlo en el momento de iniciar su formación en otros campos de conocimiento. Así, buenos químicos, lingüistas o historiadores se han convertido en malos profesores a causa de una situación de escasas posibilidades laborales en sus respectivas especialidades. Su formación didáctica y pedagógica es deficiente, cuando no nula, y el sistema educativo los incorpora para dar salida a una situación en la que hay que atender a una gran masa escolar sin haber invertido los recursos necesarios para una correcta formación docente previa al ejercicio profesional.

que van a atender. Y aún tenemos que ir más lejos: no sólo con las necesidades de la población escolar tomada en su conjunto, sino con las de cada persona en particular, con sus singularidades personales, su pasado y su presente, sus circunstancias, sus expectativas, sus intereses y sus gustos, sus capacidades y sus limitaciones. El principal reto del profesorado de hoy es atender a la diversidad de un alumnado que nunca lo ha sido tanto, que nunca como ahora ha dejado en evidencia lo inadecuado de aquel modelo docente de tarima y de lección, de ejercicios y de examen, de pregunta y de respuesta, de lista de los reyes godos, de tabla de multiplicar.

No habrá malentendidos para el lector/a que quiera ver el alcance último de estas líneas. La tabla de multiplicar será lo necesaria que lo fue siempre, pero no a coro y a la vez. Nuestros alumnos y alumnas necesitarán conjugar, pero no a un tiempo, y el profesorado moderno, capaz de dar respuesta a la situación actual, debe contar con los recursos de intervención necesarios para permitir el acceso al conocimiento, para provocar el desarrollo individual, para integrar a cada alumno y alumna según sus características personales, sus ritmos de aprendizaje, su trayectoria educativa anterior, su grado de competencia curricular...

El médico de la Seguridad Social, la doctora de una mutualidad, tienen más pacientes de los que razonablemente pueden atender, se critica con frecuencia –el sistema sanitario ha estado aquejado de una problemática semejante a la del educativo en este sentido-, pero con más dedicación o con menos, con más o menos minutos, cada uno de ellos es recibido en particular, auscultado, analizado, diagnosticado y prescrito según su afección. Nadie imagina al doctor dirigiéndose a una masa de personas para indicar que todo el que tenga gripe debe administrarse tal principio activo... pero la ironía no nos va a llevar muy lejos.

Estas líneas no suponen, pues, una crítica al profesorado, o al menos no pretenden serlo desde otra intención que no sea constructiva. Crítica sí, entonces, en la medida que toda actividad de carácter moral, capaz de influir en la vida de las personas, precisa para su depuración y su mejora constante, pero no acusación. El profesorado no es culpable del desajuste que se observa entre las necesidades sociales y educativas y la estructura de un sistema educativo que no ha sabido reciclarse en consonancia.

Vivimos un mundo tecnológico y tecnificado en el que la actividad profesional en todos los campos ha tenido que transformarse vertiginosamente en un desesperado intento de adaptación. La escuela no ha sabido hacerlo. La actividad profesional en el mundo de la empresa, en los servicios, ha sufrido unos cambios constantes en los últimos tiempos y ha exigido a sus profesionales la formación y el reciclaje acordes con las nuevas exigencias: la escuela no ha sabido

hacerlo, o no pareció una empresa prioritaria a quienes dirigían la orientación educativa actual.

El desarrollo de las políticas educativas, el cambio de las prácticas docentes... en definitiva, la transformación radical que precisa la escuela para adaptarse a las necesidades que plantea la sociedad de nuestro tiempo, requiere actuaciones decididas que, grosso modo, encuadraré en tres grandes tipos, sin valor de prioridad por el orden de enunciado:

- Una definición curricular coherente: implantación de un currículum abierto y flexible.
- La financiación necesaria para implantar las reformas.
- Un plan integral de formación del profesorado.

Las dos primeras quedan fuera de la intención de esta obra, aunque con toda seguridad aparecerán tangencialmente a lo largo de la misma por la vinculación indisoluble que se da entre ellas; al análisis de la tercera nos dedicaremos extensa e intensamente, matizando la necesidad de atender a la diversidad del alumnado como el principal objetivo para el que el profesorado debe de ser formado.

La atención a la diversidad no es una frase hecha, es una necesidad de nuestras aulas y de nuestro tiempo. En los últimos años empieza a oírse el término con una insistencia machacona y aplicado a toda suerte de situaciones, y me pareció siempre peligroso que una palabra, un término, un concepto, empiece a manosearse hasta el punto de desvirtuar su significado preciso. Ejemplos tenemos muchos.

La situación de las aulas es compleja, es verdad, porque compleja es la sociedad en que vivimos y, afortunadamente, todavía ocurre que aquellas son fiel reflejo de esta otra, pues de lo contrario la escuela se habría desvinculado definitivamente de la sociedad y de la vida, y la pérdida de ese vínculo me parecería irreparable.

Los docentes tienen ante sí un reto importante, también es cierto, pero incluso este nuevo desafío contribuye a la infinita cantidad de variables que hacen de esta profesión una empresa activa, impredecible, absorbente, renovada y renovadora cada día, apasionante siempre.

Existe diversidad porque hay inmigrantes, desigualmente repartidos entre los diferentes centros educativos según sea la titularidad de los mismos, dicho sea de paso, pero no sólo a causa de los inmigrantes.

Hubo diversidad en las aulas unitarias de los ambientes rurales que escolarizaban a alumnos-as de todas las edades, la hubo en los años 70-80 en las grandes ciudades, como hemos dicho ya, cuando proliferaban colegios repletos de unidades de primeros y segundos de la antigua EGB y, en general, la ha habido siempre en la medida que entendamos que cada niño/a es diferente y nos exige una atención acorde a sus necesidades.

En aquellos tiempos que añoran algunos maestros y maestras (creo sinceramente que, en el fondo, muy pocos), que echan de menos algunos profesores y profesoras de instituto (puede que algunos más), no es que no hubiera diversidad: es, sencillamente, que no se atendió. Porque pretender un currículum para todos, ampararse en el paradigma obsoleto de la pedagogía por objetivos (Gimeno, 1982), exigir rendimientos uniformes y apartar del sistema a quienes no alcanzan los requerimientos prefijados es, sin duda, no atender a la diversidad.

Atender al inmigrante, no sólo en sus necesidades educativas, sino además, en las sociales, en las psicológicas, etc., cobra ahora un argumento basado en la cantidad, además del que gozó siempre, basado en la razón.

Dar el tratamiento que se merece cada uno de los individuos de las diferentes comunidades minoritarias, de carácter étnico o de cualquier otro es, además de educativa, una cuestión de mera justicia social.

Proporcionar a la E. Especial y, en general, al alumnado con necesidades educativas especiales, la dedicación y el aporte de medios humanos y materiales que requieren, no puede demorarse por más tiempo. Los centros de educación especial no son colegios de primaria ni escuelas infantiles. Ni les satisface el currículum de éstas ni les sirven sus modelos de organización y de gestión. Se trata de centros específicos, que atienden a una población con unas necesidades precisas y concretas, que pasan por la multiestimulación perceptiva, la conquista de la máxima autonomía del individuo y el mayor desarrollo personal posible.

Generalizar y optimizar las medidas de compensación educativa disponibles en los centros es una necesidad imperiosa que clama por una atención precisa, cuyo cumplimiento se debe observar con minuciosidad. Comprender que las familias ya no son el núcleo social que nos habían vendido, que las hay de todo tipo y composición, y que la vida familiar condiciona y contamina la situación de los sujetos en la escuela, es una cuestión de sentido común. Conocer que el crisol religioso, ideológico, cultural que se da en nuestras calles y plazas se reproduce en

las aulas y que merece, por parte del educador/a, una redefinición de la sociedad en que vivimos y una mirada nueva al modelo de escuela que ésta preconiza, parece de toda lógica.

El alumnado de procedencia española, en general, verdadera *minoría étnica* ya en muchos de nuestros centros públicos, precisa y merece la misma atención personalizada y ajustada a sus necesidades que otro alumno cualquiera. Un alumno-a nacido en un barrio de Madrid, de Barcelona, o en una pequeña localidad debe gozar de la misma individualizada atención que quien proviene de los lugares más remotos del planeta.

Esto no es atender las mismas necesidades sino atender, por igual, las distintas necesidades que cada uno presenta.

Los alumnos-as de secundaria *fracasan* y abandonan el instituto, incapaces de hacer suyo un currículo al que no tienen acceso, se quejan de que no son tenidos en cuenta y perciben el centro como un lugar hostil. Los docentes, por su parte, se quejan de que los alumnos-as no se esfuerzan, carecen de interés por el estudio y los niveles de violencia y de falta de respeto alcanzan límites insostenibles. Todo ello, unido, hace que *¿los niveles educativos bajen de modo alarmante?* (Baudelot y Establet, 1990). Las asociaciones y organizaciones de padres y madres muestran su descontento ante un sistema que tampoco responde a sus expectativas y sus necesidades.

Analizaré alguno de estos extremos con algo más de detalle.

¿Qué formación necesita un alumno en su etapa de escolarización obligatoria?

La especialización hacia la que hemos ido avanzando en los últimos tiempos ha multiplicado el número de disciplinas que debe estudiar cada alumno, insustituible cada una de ellas a juicio de cada profesor. Los programas y los contenidos imponen el ritmo de modo que los alumnos-as con algunas dificultades de aprendizaje se van alejando cada vez más de la vida del aula, decrece su autoestima y aparece el desinterés, con frecuencia el abandono (Santa Ana, 1980).

“En todas las escuelas, especialmente en aquellas que escolarizan alumnos que proceden de sectores sociales desfavorecidos, hay alumnos que poco a poco se alejan del nivel medio de sus compañeros. Sus iniciales dificultades para la lectura, la escritura o el cálculo se van extendiendo al resto de los aprendizajes. El alumno se siente desbordado por una tarea que considera excesiva. No es inicialmente falta de interés, sino más bien falta de capacidad para alcanzar los objetivos establecidos. La experiencia repetida de fracasos le lleva a desconfiar de sus habilidades, a reducir su autoestima y a desarrollar

otros comportamientos que le otorguen el reconocimiento de sus compañeros. En ocasiones, una atención más individualizada del profesor, una adaptación de los contenidos de enseñanza o un apoyo suplementario en la familia consiguen que el alumno mantenga el interés y su vinculación con los contenidos del aprendizaje...”.

A. Marchesi (2000: 65-66).

Descuidamos los aprendizajes básicos, aquellos que hay que afianzar, y perdemos la función educadora progresivamente. Tanto más cuanto mayores van siendo los alumnos-as, encontramos docentes que aceptan sólo su función instructora, técnica, argumentando que sólo a la familia le corresponde educar.

Cada vez somos menos maestros para ser más profesores, pero no sólo en Bachillerato, sino que la ESO adolece de idéntico planteamiento y se observan algunos síntomas preocupantes en Primaria... ¡ojalá no alcance nunca a la E. Infantil!

Cuando se instauraba la anterior reforma educativa y los profesores de Primaria iban a acceder el Primer Ciclo de la ESO, se contemplaba con verdadero entusiasmo: “*Ahora vamos a humanizar la E. Secundaria*” pensaron muchos, pero el sistema fagocitó la euforia y los maestros y maestras se *catedratizaron* en poco tiempo, y al igual que los nuevos ricos olvidan pronto su antigua condición resultando a los ojos de sus viejos camaradas de clase, tan perniciosos o más que los ricos de abolengo y tradición, los nuevos próceres, en muchos casos, asumieron todas las formas y los ritos heredados de las antiguas Enseñanzas Medias, distanciándose de igual modo de los grupos de alumnos y alumnas cuya atención se pretendía captar.

Y la escuela debe ser algo cercano, sencillo en su complejidad, una fuente de interacción y socialización constante que proporcione la base del aprendizaje y el enriquecimiento personal que nos hará libres. Ninguna otra institución puede hacerlo.

¿Se debe renunciar a los contenidos? No, en modo alguno. Incluso debemos garantizar que los alumnos y alumnas más aventajados dispongan de la necesaria adaptación curricular “positiva”, acorde a sus necesidades, que no se vean retrasados en su aprendizaje y que, a la vez, respete el ritmo de los más lentos. Con frecuencia se podría evitar el fracaso con el simple hecho de dar un poco más de tiempo a los alumnos que lo necesitan: por el hecho de que la tortuga camine despacio... ¿tenemos derecho a impedirle caminar?

De toda la multiplicidad de funciones que se depositan en las escuela y, por extensión, en los docentes, existe una responsabilidad, aparte de la de querer

mucho a nuestros alumnos y alumnas², cuya omisión no tiene justificación de ningún tipo: la de proporcionarles verdaderas oportunidades de aprendizaje, oportunidades verdaderas y ciertas... y en muchos casos no se las estamos proporcionando.

Muchos alumnos y alumnas se incorporan a nuestras aulas condenados de antemano al fracaso, porque los contenidos a los que los enfrentamos les resultan inaccesibles. La programación de aula no prevé los mecanismos de flexibilidad que serían necesarios y el retraso que presentaban los alumnos/as inicialmente no hace más que incrementarse. Desde ahí a la baja autoestima, al desánimo y al abandono no hay más que un paso, un paso que se recorre por camino franco y llano.

Aun a riesgo de simplificar, acaso obscenamente, pues cada una de ellas podrá desdoblarse y matizarse hasta la saciedad, enunciare tres características que deben exigirse al profesorado: competencia científica, preparación pedagógica y cercanía emocional. En los últimos tiempos se ha vuelto a admitir, aunque sea tácitamente, que tener muchos conocimientos es garantía de eficiencia para transmitirlos, descuidando las dos últimas de las características propuestas.

Conviene reflexionar.

Propongo un modelo de *escuela estética*, en la que docentes, familias y alumnado encuentren un lugar de crecimiento y bienestar, un lugar propio, que puedan sentir y hacer suyo, en el que cada uno aprenda y se desarrolle en función de sus posibilidades, una escuela concebida como lugar de encuentro, dinamizadora de inquietudes, generadora de cultura, transformadora de la sociedad en que se ubica en busca de otra más igualitaria y más justa.

Si el único cometido del profesorado es ayudar a los alumnos y alumnas, ¿de dónde surge la hostilidad que éstos perciben?

Si el alumnado hubiera entendido que la institución escolar es el principal vehículo de su formación integral y su desarrollo como personas, ¿de dónde surge el desencuentro y el rechazo?

Nos estamos equivocando en lo fundamental.

² Digo querer, no “apreciar”, ni “estimar”... no se trata de que nos importen nuestros alumnos/as o no nos resulten indiferentes; digo querer, sin paliativos. Cuando se comparte, se convive en la escuela el número de horas diarias que nos ocupa un curso escolar con los mismos niños y niñas, se les llega a querer de forma entregada y sincera. Sólo desde las posturas más descomprometidas se puede adoptar una postura de aséptica distancia, de impasibilidad y alejamiento.

Hace no muchos años se luchaba por la universalización de una escuela pública abierta a todos/as, como único medio de liberación de las clases trabajadoras; y hoy, los hijos e hijas de esas mismas clases reniegan de la escuela que se les ofrece porque no la reconocen como propia. Pero si la escuela pública no es de y para los ciudadanos y ciudadanas a quienes va dirigida... ¿de quién y para quién es?

El sistema educativo debe constituir un instrumento al servicio de la formación de los individuos y no una carrera de obstáculos que se interpone ante ellos. Digo un instrumento al servicio de todos los individuos, porque todos tienen idéntico derecho al máximo desarrollo que sus capacidades les permitan, sin importar el ritmo al que éste se produce, ni las dificultades que encuentren por el camino.

Hoy no funciona el viejo sistema aquél del profesor que explica y el alumno que aprende. En realidad no funcionó nunca. Los alumnos aprendían aun a pesar del profesor, porque al que no lo hacía sencillamente se le apartaba del camino.

Pero no sólo importan los resultados educativos de *producto*, la escuela está obligada a observar los de *proceso* (Wang, 1995). Se impone una transformación en la forma de ejercer la profesión docente, se precisan profesores y profesoras reflexivos sobre su práctica, ávidos de entender la inmensa complejidad de variables que intervienen en el fenómeno educativo, porque sólo sobre lo que se comprende en toda su complejidad se puede intervenir con ciertas posibilidades de éxito.

Los alumnos y alumnas no eligen haber nacido aquí o allá, ni en el seno de la familia en que lo han hecho. No deciden los contenidos de los programas educativos, no señalan los objetivos ni seleccionan las actividades, no proponen la metodología utilizada ni intervienen en la modalidad de agrupamientos, no examinan, no evalúan... Y si el resultado no es el apetecido, ¿han de ser ellos los culpables?... ¿Puede ser más acrítico un sistema?

Si el médico examina, diagnostica, prescribe el tratamiento y la dosificación y el paciente no mejora, ¿cabe culpar a éste de que *no se esfuerza*?

Verdaderamente nuestros alumnos y alumnas son *muy pacientes*.

Los centros educativos deben romper la rigidez de sus estructuras y de sus horarios y abrirse para dejar entrar el oxígeno que necesitan nuestras aulas, para atender a las personas en aquello que necesitan, en el punto exacto en el que se encuentran... eso es atender a la diversidad.

Deben romper los modelos y los esquemas tradicionales para salir a buscar la vida allí donde se encuentra, en los ojos de los alumnos/as, ávidos/as de experiencias, ansiosos/as por conocer el mundo que les rodea, aunque tal mundo no coincida con el de la química orgánica o las subordinadas causales. Esos alumnos que suspendemos porque no tienen capacidad, ni interés, ni memoria, pero que miran el mundo con ojos expectantes y son capaces de aprender la letra de todas las canciones de su grupo favorito, que montan y desmontan el teléfono móvil con la rapidez de un relámpago, que consultan Internet y *chatean* en tiempo real, que han inventado un lenguaje para sus *sms*... ¿Por qué les cuesta tanto aprender el de Lázaro Carreter?

Para esa nueva escuela hacen falta profesores y profesoras, y a éstos les harán falta, probablemente, muchas cosas; una de ellas, formación. Una formación diferente a la que están recibiendo. Las Facultades de Educación, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) y, en general, todas las instituciones y estamentos de la Administración Educativa responsables de la formación inicial y permanente del profesorado deben plantearse muy seriamente la función que están desempeñando. Los profesores/as más comprometidos/as con la transformación de la escuela llegan a serlo por convencimiento personal, a través de la práctica docente y después de varios años de ejercicio profesional, pero no salen de los centros de formación con ese compromiso (Giroux, 1990). La formación del profesorado en España siempre fue por detrás de las demandas sociales. Quien esté interesado en hacer un poco de historia comprobará que, en este sentido, arrastramos más de un siglo y medio de mediocridad (Ortega y Velasco, 1991).

Es hora de poner soluciones.

Esta obra está concebida de ese modo. No presenta *recetas* –siempre engañosas– aplicables a situaciones particulares, pero ofrece pautas, presenta caminos... o lo intenta, al menos.

Hemos abordado la diversidad desde los distintos aspectos que la provocan y cada uno de ellos ha sido tratado por un/a especialista. Es, en sí misma, una obra diversa (no podía ser de otro modo), pues contempla el punto de vista de cada uno de los autores y autoras que firman los diferentes capítulos, pero parte de una concepción común de escuela, de didáctica y de estilo docente. Se han sentado las bases comunes en cuanto a los planteamientos epistemológicos que nos permiten abordar una tarea compleja y susceptible de diversos enfoques... como la realidad que describe.

El ensamblaje correcto y definitivo de todas esas aportaciones corresponderá al lector/a.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELLOT, Ch y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid. Morata.

DELVAL, J. (1991). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005). “El todo y la suma de las partes. La masificación de la enseñanza”. *Cuadernos de pedagogía*. Nº 348.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.

GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidós/MEC.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991) *La profesión de maestro*. Madrid. CIDE.

POPKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.

PUMARES, L. (2005). “Los mitos de la escuela”. *Revista Complutense de Educación*. UCM. Vol. 16. Nº 2.

SANTA ANA, C. (1980). *Una madre acusa a la escuela*. Madrid. Popular.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991). *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.

ZEICHNER, K. (1995). “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”. *En Volver a pensar la educación*. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid. Morata.

WANG, M.C. (1995). *Atención a la Diversidad del alumnado*. Madrid. Narcea.

FORMACIÓN INICIAL

MODELOS TEÓRICOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. REVISIÓN CRÍTICA

José Salazar González
Universidad Complutense de Madrid

*“No creas en nada simplemente porque lo hayas oído.
No creas en nada simplemente porque te haya sido transmitido por la tradición.
No creas en nada simplemente porque muchos lo crean o digan que lo creen.
No creas en nada simplemente porque aparezca en las Sagradas escrituras.
No creas en nada simplemente por la autoridad de tus maestros y ancianos sabios.
Después de la observación y el análisis, cuando encuentres que algo concuerda con la razón y
conduce al bien de uno y de todos, entonces acéptalo y vive de acuerdo con ello”.*

Siddhartha Gautama Buddha.

1. Introducción general

Siento una admiración profunda y respetuosa por los educadores/as y me esfuerzo y lucho cada día por ser menos inútil al practicar este difícil pero maravilloso oficio. Me encanta estar con los demás, pero sin estorbar, escuchando si es posible, y esto no sé cómo se hace cuando se escribe y se arroja uno el poder de decir cosas sin conocer nada de los otros, de sus interlocutores, sin verles los ojos, sin apenas poderles mostrar el tono de voz. Expresarse es mostrarse, es comunicarse, es poder ejercer cierta influencia en los demás, y esto a uno le preocupa pues no se establece la relación dialógica que legitima nuestro actuar. Por eso, opino que mis propuestas debes someterlas a tu reflexión, debes personalizarlas a la luz de tus propias experiencias personales y profesionales. Mi intención no es despachar recetas, no es colonizar mentes. Pienso que todo discurso debe ser acogido crítica y selectivamente. Si no me crees podré hablarte con más libertad.

En este tema que nos ocupa nos proponemos hablar del profesorado, de los educadores/as, de sus funciones, de sus quehaceres y de cómo formarles, de qué modelos de formación se han seguido y se continúan utilizando para capacitar adecuadamente a los docentes.

La actuación del profesor/a es el punto central sobre el que pivotan todas las miradas cuando se piensa dar a la educación la calidad deseada. Su actuación en la comunidad educativa, el centro y el aula se considera clave en la determinación de la calidad educativa.

La escuela que tenemos no nos satisface. Somos conocedores de la influencia que otros factores ejercen en la calidad educativa (organización de la escuela, recursos materiales y personales, configuración del currículum...), pero cada día nos convencemos más de que la naturaleza y calidad de los procesos educativos desarrollados en el centro, en las aulas, dependen, de forma muy especial, de los profesores/as. Cambiar la educación exige modificar la mentalidad, las actitudes y las formas concretas de ejercer la profesionalidad docente. La formación inicial y permanente del profesorado se muestran, claramente, como la mejor forma de incidir en estos aspectos.

La formación inicial del profesorado, objeto de este capítulo, representa un hito importante dentro del largo proceso del desarrollo profesional continuado. El oficio del educador/a supone todo un encuentro comprometido con la práctica educativa, es un quehacer muy complejo, desarrollado en situaciones complejas, y difícilmente una formación inicial puede proporcionarle una preparación suficiente para abordar de forma plena y eficaz la práctica educativa. Pero sí puede proporcionarle las bases, las herramientas que le permitan tener una nueva mirada pedagógica sobre las implicaciones de la práctica educativa; actividad que han experimentado y vivenciado como alumnos/as, como receptores, pero no como principales responsables de la misma.

Las funciones de los docentes, así como los modelos propuestos para su formación y desarrollo están en estrecha relación con las diversas maneras de entender la enseñanza. Los diferentes modelos de formación propuestos en cada época están determinados por los diversos enfoques o tradiciones curriculares que representan visiones distintas de cómo se entiende el conocimiento, qué concepto se tiene de persona, cómo se entienden las complejas relaciones entre la teoría y la práctica, qué vínculos se establecen entre sociedad y escuela, cómo diseñar y desarrollar la práctica educativa, qué profesor/a se demanda, se exige, se permite, se tolera desde cada una de las tradiciones educativas, y qué modelos de formación del profesorado se proponen desde dichas teorías educativas.

Una vez aclarado el porqué de las diferentes visiones sobre lo que es, lo que debe ser un profesor y sobre cómo puede y debe formarse, voy a detenerme en aquellas perspectivas ideológicas que dominan tanto en el discurso teórico como en el desarrollo práctico de la formación del profesorado. Para lo que me propongo, me fijaré en la perspectiva académica, en la perspectiva técnica y en la perspectiva práctica.

2. Perspectivas educativas. Modelos de profesionalidad docente. Modelos de formación del profesorado

2.1. Perspectiva académica

Desde esta perspectiva se considera la enseñanza como transmisión de la cultura pública. El profesor/a necesita especializarse en aquellos campos del saber que debe transmitir. Nos vamos a detener, en primer lugar, en analizar las dos versiones principales de la perspectiva académica: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

* *El enfoque enciclopédico* reduce la educación a mera instrucción, concibiendo a ésta como transmisión de los contenidos culturales y al aprendizaje como acumulación de conocimientos. ¿Cuáles son las características que definen la actividad del docente? Se exige del docente que sea un especialista en su disciplina, cuanto más sepa mejor, que respete la secuencia lógica y la estructura epistemológica de la materia en que es especialista, la explique de forma clara y ordenada, imponga su autoridad para mantener la disciplina adecuada que permita escuchar sus explicaciones y comprobar en qué grado los alumnos han adquirido los contenidos tratados mediante procedimientos rigurosos de evaluación.

Se parte de la idea de que el nivel de conocimiento necesario y suficiente de quien enseña viene condicionado por el nivel de conocimiento que pueden alcanzar los alumnos.

Este enfoque está muy presente, aún hoy día, aunque quizás por poco tiempo, en la formación del profesorado de Secundaria y en la propia concepción de los docentes. También se hace presente esta concepción cuando, en los títulos de maestros en la Universidad, los denominados culturalistas se muestran como defensores a ultranza de un mayor peso de las materias científicas y culturales que las destinadas a profundizar en los componentes psicológicos y didácticos.

* *El enfoque comprensivo* sigue priorizando la competencia intelectual, disciplinar en la formación del docente, pero se preocupa de cómo introducir a los alumnos en la comprensión de ese campo de conocimiento, que ha tenido unas

vicisitudes, una historia, una construcción; es ver qué preguntas se hicieron sobre ella, qué interrogantes pueden hacerse hoy, es decir, cuáles fueron las ocupaciones y preocupaciones de ese campo del saber y qué respuestas se han ido dando. Esto supone presentar los contenidos de las diferentes disciplinas no como cuerpos estáticos, acabados, de hechos, de principios, de datos, sino analizar los procesos de investigación utilizados en su desarrollo. Esto hará que el alumno/a incorpore más fácilmente los contenidos de la misma de modo significativo.

Por lo tanto, en esta modalidad de la perspectiva académica, a la competencia científica o conocimiento de la disciplina propia de su especialidad se le incorporan el dominio de las técnicas didácticas para transmitirla de manera eficaz, atractiva y significativa para los alumnos/as. Éstas son las competencias fundamentales del docente dentro de este enfoque.

En ambos enfoques la formación del profesorado se centra, casi de forma exclusiva, en *competenciarle* como un intelectual de su especialidad, proporcionándole los conocimientos producidos por la investigación científica en ese área de conocimiento y las estrategias didácticas relacionadas con la enseñanza de las disciplinas.

Vamos a hacer algunas reflexiones sobre este modelo de formación del profesorado que permitan al lector interpretar y comprender mejor la problemática existente, principalmente, en los centros de Educación Secundaria.

Opino que la persistencia y vigencia de este modelo denota una gran negligencia de los poderes políticos acerca de la educación. A su vez, este modelo ha sido alimentado por las convicciones sociales, culturales y pedagógicas de gran parte del profesorado, del alumnado y de los mismos padres y madres. Nosotros nos educamos con él y no nos ha ido mal, suele oírse.

Estos modelos se centran en el contenido a impartir, ése es su objeto y objetivo, sin detenerse a considerar al sujeto que recibe esas influencias, las condiciones e implicaciones necesarias del que aprende. Como alumnos/as y como aprendices de profesores/as se han socializado en situaciones educativas en las que *ha campado a sus anchas* la lógica de la homogeneidad. Inicialmente pueden sentirse presos de los roles desarrollados por el profesorado de Bachiller y por sus formadores en la Universidad, tanto a nivel de lo que se puede hacer como de lo que se debe hacer. Se les ha formado desde una mentalidad elitista y con prácticas selectivas y jerarquizadoras.

Entre lo que para ellos/as significa ser profesor y lo que consideramos que constituye ser profesor, hay un gran trecho. Los docentes formados desde esta perspectiva academicista se consideran profesores de un área o asignatura

determinada en la que se han formado como especialistas. Son profesores/as de matemáticas, lengua, sociales... y conciben su función reducida a explicar con claridad el contenido correspondiente a su asignatura, a grupos de alumnos lo más homogeneizados que sea posible, mantener el orden y la disciplina en clase y examinar con rigor a los estudiantes sobre contenidos impartidos que no entienden, a los que no ven ni sentido ni utilidad y se aprenden, en el mejor de los casos, como moneda de cambio por notas, calificaciones o certificaciones.

Resaltamos que cuanto mayor sea el academicismo mayor será la exclusión de la escuela de los niños y niñas de clases desfavorecidas y la insatisfacción y la perversión del aprendizaje de todos (Pérez Gómez, 2003). Todos los alumnos/as deberán trabajar el mismo contenido, en el tiempo determinado para su desarrollo, utilizando los mismos medios y materiales para realizar las tareas y exigiendo un único nivel de desarrollo de las mismas. Los alumnos/as, como sujetos, desaparecen y se actúa como si la realidad educativa no se topara necesariamente con sujetos peculiares y singulares, diversos. No se tiene en cuenta que la diversidad es una característica natural de las personas, que no existe un modelo estándar de sujeto, que la singularidad de cada individuo es una realidad incuestionable. Por lo tanto, aquí los profesores/as están para enseñar, y no se desprende que se sientan educadores, a no ser que por voluntarismo profesional y por sus propias motivaciones se hayan formado para dar cabida a los sujetos que necesitan de ellos, del sistema educativo, para formarse y constituirse como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad democrática.

Por lo expuesto, se deduce que esta concepción de la enseñanza y de la formación del profesor/a se nos antoja insuficiente, al reducir la formación docente al conocimiento de los contenidos a enseñar, dejando fuera elementos tan esenciales como el sujeto del conocimiento, el contexto del conocimiento y el valor social del conocimiento.

2.2. Perspectiva técnica

Esta perspectiva supone un avance importante y positivo en la dignificación de la práctica educativa en relación con lo que ha venido en denominarse “enfoque tradicionalista”, “academicista”, “artesanal”.

¿Qué significa aprender a ser profesor para este enfoque? ¿Qué le compete hacer al docente? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cómo puede formarse para llevarlas a cabo? ¿Aprender a ser profesor implica algo más que adquirir conocimientos y destrezas, algo más que tener competencia profesional?

Esta perspectiva pretende dar rigor científico a la práctica educativa tradicional, considerando la enseñanza como una ciencia aplicada. Sus defensores,

sus representantes (Berliner, Roshenshine, Gage) se proponen el aprovechamiento técnico del conocimiento, elaborado por los científicos básicos y aplicados, para su aplicación al diseño y al desarrollo de las actividades educativas y a la toma de decisiones, en busca del rigor y la eficacia. A través del experimentalismo naturalista, proyectado a lo educativo, se derivan regularidades causa-efecto que permiten la predicción, manipulación y control de los fenómenos educativos como si se tratara de fenómenos naturales. Se pretende que la teoría se caracterice por la objetividad y por la neutralidad. El saber, para esta perspectiva, es objetivo y externo, cuya producción parece independiente de los intereses y sentimientos humanos. El saber se convierte en saber universalizado, ahistórico, como conjunto de verdades incuestionables. La calidad de la enseñanza, para esta perspectiva, viene determinada por la calidad de los productos y por la eficacia y la economía en su consecución.

La concepción tecnológica de la práctica es denominada por Schön (1992) racionalidad técnica y por Habermas (1982, 1987) racionalidad instrumental, puesto que la actividad del docente se dirige a solucionar los problemas con los que se encuentra en su práctica profesional mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas de valor general.

Se establece una relación jerárquica, dependiente, entre conocimiento y práctica; separación personal e institucional entre la elaboración del currículum y su aplicación. Se produce, también, de forma inevitable, la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Del conocimiento científico, elaborado por especialistas externos, se deriva el conocimiento del docente, restringido al dominio de cómo actuar, cómo diagnosticar y resolver los problemas de la práctica. El sentido y el valor de la docencia se concretan en la aplicación de las rutinas para gestionar el aula. Los docentes no necesitan problematizar ni el sentido de los fines educativos ni el valor intrínseco de los medios utilizados para alcanzarlos, soslayando tanto el problema moral y político de los fines como el de los medios. La tarea del docente es técnica, aplicada y no intelectual. En el mejor de los casos actúan como técnicos cualificados que aplican la tecnología de la enseñanza; en el peor, meros ejecutores, replicadores mecánicos de habilidades, destrezas y conductas tenidas por eficientes y científicamente válidas (Angulo Rasco, 1999). El profesor/a no investiga, no produce conocimiento, sólo adapta y ejecuta las reglas, las normas derivadas del conocimiento producido por otros.

Lógicamente, el modelo de formación del profesorado se orienta a desarrollar destrezas y competencias estratégicas que le permitan intervenir eficientemente en las situaciones educativas.

Siguiendo a Pérez Gómez (1992), vamos a especificar las dos corrientes que se han ido formando dentro de esta amplia e influyente perspectiva, que se

proyectan de forma diferente tanto respecto de la formación del profesorado, como de la utilización y derivación tecnológica que puede hacerse del conocimiento producido por la investigación científica: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

** Modelo de entrenamiento.*

El modelo de entrenamiento es un modelo mecánico y conductual consistente en diseñar programas de formación y utilizarlos para entrenar al profesorado en las técnicas, habilidades y procedimientos que se han mostrado eficaces en la investigación previa. Como afirma Pérez Gómez (1992), “*su lógica es bien clara y sencilla: si a través de la investigación didáctica, dentro del paradigma proceso-producto, podemos llegar a establecer relaciones de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos/as, seleccionemos aquellas conductas docentes que se correlacionan positivamente con elevados rendimientos académicos de los estudiantes y entrenemos a los futuros profesionales en el dominio de aquellas conductas*” (pp. 404-405).

** Modelo de adopción de decisiones.*

Desde enfoques cognitivistas se considera que las reglas derivadas del conocimiento científico, aportado por las investigaciones sobre la eficacia docente, no pueden trasladarse mecánicamente en forma de destrezas o habilidades de intervención, sino que deben convertirse en principios y procedimientos que los docentes podrán utilizar de forma personal y contextualizada para diagnosticar y buscar soluciones a los problemas cotidianos con los que se encuentra en su aula. Podemos hablar ya de competencias estratégicas, es decir, de formas de pensar basadas en principios y procedimientos de intervención contruidos por cada docente y que le permiten decidir cuándo, cómo, por qué y para qué utilizar unas técnicas u otras. En cierta medida, el docente utiliza ya su razonamiento para definir las circunstancias del aula e intervenir en ellas, eso sí, en dependencia y apoyado en los conocimientos aportados por la investigación científica.

Vamos a comentar lo que a nuestro juicio son limitaciones importantes de los enfoques expuestos hasta ahora, y que han sido y son utilizados, de forma predominante, en los programas de formación inicial del profesorado. Nos valemós, en parte, de las referencias hechas por Arnaus (1999).

En todas estas versiones de la formación del profesorado se da una relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula, una separación personal y contextual entre la elaboración del conocimiento y su aplicación. Son las élites intelectuales, las “reservas” científicas, los moradores de

los castillos feudales, los que tienen que elaborar, producir y recomendar el uso que deben hacer de ese conocimiento aquéllos que sólo tienen capacidad para aplicarlo. Al profesor/a sólo le compete enseñar los contenidos que los expertos han considerado importantes y le han transmitido, conocimiento del qué, o ser capaz de aprender y ejecutar las estrategias didácticas, los procedimientos (el cómo), que como derivaciones técnicas han elaborado los especialistas. Se comporta, en expresión de Pérez Gómez (1998), como un operario en una cadena mecanizada.

El desarrollo prioritario de competencias y habilidades técnicas es difícilmente hermanable con capacidades de exploración, de cuestionamiento, necesarias ante realidades complejas y conflictivas que difícilmente pueden ser comprendidas y abordadas por esquemas fijos y prefabricados. La realidad de la práctica educativa es siempre mucho más compleja, plural, diversa y conflictiva que nuestro conocimiento de ella y acaba cuestionándolo (Arnaus y Pérez de Lara, 1994).

La racionalidad técnica representa una mirada simplificada de lo pedagógico. Son muchas las aportaciones científicas que hoy nos permiten tener una visión más compleja de las realidades sociales, de la realidad educativa y acercarnos a comprender su naturaleza, sus características.

La acción educativa, por ser personal, es abierta, incierta, imprevisible y creadora aunque racional (Gimeno, 1998). Los fenómenos prácticos, es decir, aquellos que no están normatizados, tecnologizados sino que tenemos que hacerlos, obligan a los implicados en ellos a buscar su sentido, se caracterizan por ser complejos, inciertos, inestables, cambiantes, singulares, y en ellos existe conflicto de valores (Schön, 1983, 1992).

La acción educativa es una experiencia procesual donde los esquemas previos pueden modificarse porque no tratamos con máquinas, sino con sujetos con libertad que interaccionan entre sí. El conocimiento previo nos puede orientar, aconsejar, pero no determinar nuestro actuar.

Todas las cosas, todos los procesos se dan en un contexto de interacción, de actuación, siendo éste el que determina, en gran parte, el significado de las cosas y quien, en último término, nos permite comprender la conducta humana. La enseñanza, afirma Gimeno (1988), es un juego “de prácticas anidadas” donde intervienen factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales junto con los individuales. Los docentes concretan los influjos de estos factores con respuestas más o menos adaptativas o críticas. La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente condicionada por el contexto, con resultados siempre, al menos en parte, imprevisibles, y cargada de conflictos de valores que requieren posicionamientos éticos y políticos. Para estas

situaciones se necesita intuición, empatía, deliberación, reflexión y juicio que permitan detectar, definir los problemas y abordarlos adecuadamente. La racionalidad tecnológica descuida, en nuestra opinión, la importancia de los elementos contextuales, institucionales y personales, al no considerar el centro educativo y el aula como un escenario psicosocial.

El conocimiento experto no sólo se separa de los contextos reales de la práctica sino que también se olvida de quiénes son los aprendices de enseñantes, de su conocimiento y de su experiencia personal, siendo este capital pedagógico, interiorizado de forma continuada, persistente y acrítica uno de los aspectos a transformar en la formación inicial de los profesores.

El descuidar las realidades educativas concretas y las experiencias diversas del alumnado les lleva, necesariamente, a estos modelos de formación del profesorado, a transmitir contenidos reproductivos, mecánicos, sin fuerza comprensiva ni proyectiva para los aprendices de docentes.

Estos modelos se centran en capacitar al enseñante para que sea capaz de aplicar unos u otros procedimientos a los problemas con que se encuentre. Se simplifica lo pedagógico a las decisiones personales, a la actuación profesional de los individuos, haciendo depender los éxitos o fracasos educativos de las capacidades y circunstancias individuales sin prestar mucha atención a las influencias institucionales, sociales y políticas que pueden estar condicionando y determinando, de muchas formas, la práctica pedagógica.

Si no se toma conciencia de que tanto los procesos educativos como los mismos procesos de formación del profesorado están contruidos socialmente respondiendo a unos intereses, a unas influencias, a una tradición, la vertiente reproductiva, en educación, compará a sus anchas, legitimándose primero y naturalizándose después, lo que no representa más que una de las muchas formas que podría adoptar (Giroux, 1987). A la descontextualización del conocimiento de la experiencia personal de los aprendices de profesores/as se añade la descontextualización de lo pedagógico de sus contextos sociales, culturales y políticos. Esta segunda descontextualización nos lleva a aceptar las cosas como son, a no ideologizar la educación, a no politizarla, a no cuestionar ni problematizar su sentido, su valor y su importancia para las personas y para la sociedad.

Desde estos enfoques las teorías se imponen, se prestan, se comunican. La fuerza está en ellas; explican la realidad y la forma de intervenir en ella con tanta objetividad que se constituyen como la única realidad. La subjetividad, las experiencias y vivencias se nos pueden mostrar, desde estas concepciones, como peligrosas, como generadoras de inseguridades, de conflictos, de tensiones, de incertidumbres. El compromiso y la responsabilidad social y política de la

enseñanza y del educador desaparecen o quedan reducidas a sus aspectos instrumentales.

La gran mayoría de los formadores y formadoras nos hemos educado y formado en el academicismo o en la lógica tecnológica induciéndonos la cultura del asentimiento, de la aceptación, del conformismo, de la rutina. El asentimiento era valorado como algo positivo, no teníamos que razonarlo, pero no sucedía lo mismo cuando disentíamos. Incorporar la conflictividad en los programas de formación del profesorado nos lleva a permitir la emergencia de la subjetividad, buscar formas de hacer donde los futuros enseñantes puedan oír su propia voz, expresar sus sentimientos, arrojar los “demonios” que en su larga experiencia como alumnos fueron interiorizando, problematizar lo obvio, lo cercano, lo que se nos muestra como supuesto, como normal, como natural, distinguir entre cómo son las diferentes prácticas educativas y cómo podrían y deberían ser.

2.3. Perspectiva práctica. Enfoque reflexivo. La investigación en la acción

Al valorar críticamente los enfoques de enseñanza y de formación del profesorado hemos ido expresando algunas ideas relacionadas con otros enfoques o perspectivas que se han ido abriendo camino, como es lógico, dentro de la evolución de las teorías y las prácticas.

Para el objetivo que nos proponemos en este capítulo no voy a profundizar en los matices que distinguen y especifican cada una de las tendencias y posiciones que se dan dentro de esta perspectiva.

Nos preocupa comprender los elementos esenciales de la misma en relación con la concepción de la enseñanza, respecto del modelo de profesionalidad docente que se deriva de este enfoque y el modelo de formación inicial del docente en consonancia con los dos perspectivas anteriores.

Los enfoques anteriores se centraban o bien en el qué, o bien en el cómo; en esta perspectiva recobran fuerza el alumno/a y el profesor/a, ambos necesitan sentirse cercanos, compañeros de viaje, participando de una romería donde todos enseñan y todos aprenden juntos y disfrutan al hacerlo. Se nos brinda la gozosa oportunidad de palparnos, de sentirnos sujetos, de participar en un proyecto de crecimiento personal, donde la singularidad, la creatividad, la alegría, el entusiasmo y la pasión puedan desarrollarse.

Engolfarnos en la aventura del conocimiento con nuestros alumnos y alumnas es algo maravilloso. Desde esta perspectiva se entiende que nosotros más que aprender o descubrir el conocimiento lo que hacemos es producirlo, construirlo

de forma personal y subjetiva en función de las circunstancias vitales que nos afectan y nuestra forma idiosincrásica de vivirlas.

Desde este enfoque se entiende la acción educativa como problema práctico sometido a las categorías interpretativas de docentes y alumnos/as considerados como sujetos participantes en el acontecimiento educativo.

Los educadores/as debemos estar pertrechados de teorías comprensivas que nos iluminen en la resolución práctica de nuestras acciones educativas, implicándonos en procesos de deliberación que nos permitan encontrar cursos de acción adecuados y legítimos.

¿Qué profesor/a se demanda desde esta perspectiva? La mayoría de las comunidades académicas, cuando hablan del nuevo papel de los enseñantes, enfrentados a situaciones complejas, inciertas, cambiantes y conflictivas, se preocupan de superar la determinación de la práctica por la teoría, lo que desde la racionalidad tecnológica se veía como una exigencia necesaria para racionalizar la práctica educativa.

Para enfrentarse a situaciones inciertas, inestables, singulares y conflictivas al docente no le basta su repertorio técnico, no le es suficiente el conocimiento profesional acumulado, necesitando moldear la situación entrando en “conversación reflexiva” con ella (Schön, 1992). Las pretensiones de contar con una única y reconocida teoría científica, que nos haga comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y nos diga cómo desarrollarlos y evaluarlos, se convierten, al menos en parte, en delirios humanos. No existe ni puede existir. Donde no llegan las reglas técnicas se precisa de deliberación, reflexión y juicio, puesto que en este tipo de situaciones el conocimiento no precede a la acción, sino que está en la acción.

El profesor/a no es un experto técnico infalible y externo a la situación que pueda afrontar debidamente las situaciones que configuran el aula utilizando las teorías y técnicas establecidas, más bien debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que para afrontar las situaciones únicas, inciertas y conflictivas que se dan en los contextos educativos necesita desarrollar su sabiduría experiencial, su sabiduría práctica, su sensibilidad, su capacidad de escucha, su empatía y su creatividad. El educador es alguien que vive, que ama la vida, y que lucha por hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje un encuentro gozoso y comprometido.

El escenario del aula, en el que intervenimos, es un encuentro de personas en el que interaccionan simultáneamente múltiples factores y condiciones creándose situaciones de naturaleza prioritariamente práctica, singulares y

dependientes del contexto concreto, que no pueden resolverse aplicando reglas, procedimientos o recetas, se necesita de un conocimiento, en parte, también siempre emergente. El conocimiento útil y relevante surge, desde esta concepción de la práctica, en y desde la práctica, y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa (Pérez Gómez, 1998).

El componente básico del conocimiento experto útil y relevante es el desarrollo de la reflexión y de la competencia situacional. El docente debe analizar y criticar su propia práctica, convertirse en investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1987, 1991). Mediante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje el profesor/a desarrolla la reflexión y la comprensión situacional, ya que el currículum no es un diseño donde se especifican detalladamente las actividades que deban ser trasladadas fielmente a la práctica educativa del aula. El currículum necesita ser siempre interpretado por el docente, quien debe analizar qué sentido educativo tiene para sus alumnos, debe adaptarlo a la singularidad de las situaciones educativas, siendo consciente de que cada una de ellas refleja características únicas y singulares, dadas las condiciones materiales, sociales y políticas que afectan a la misma y por estar protagonizada por seres singulares y peculiares.

Según esta perspectiva, la formación del profesorado no puede reducirse a la adquisición del conocimiento teórico, sino que debe preocuparse de preparar profesionales capaces de intervenir en el arte de la práctica. Para que esto pueda suceder hay que superar el divorcio institucional y personal al relacionar pensamiento y acción, teoría y práctica. La práctica debe convertirse en el eje de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, observando, analizando, cuestionando lo que sucede en las aulas, en nuestras aulas, en las de otros. De esos intercambios y contrastes puede surgir la necesidad de analizar la gran complejidad de la práctica educativa y de relacionarla con contextos institucionales, políticos e ideológicos más amplios para comprenderla realmente.

De todo lo expuesto anteriormente, se deduce que la formación inicial del docente debe preocuparse de la formación y reconstrucción de su pensamiento práctico, reflexivo, que le garantice actuar con cierta autonomía y de acuerdo a las exigencias de la situación educativa. El conocimiento pedagógico de nuestros futuros docentes es un conocimiento vulgar, intuitivo, acrítico y empírico que se ha ido sedimentando en ellos en su larga y continuada socialización como alumnos. ¿Cómo introducir el proceso conflictivo que permita poner en marcha la reconstrucción de este conocimiento pedagógico? La cultura escolar ha ido conformando lenta e invisiblemente las identidades de los alumnos determinando sus formas de ser, de pensar y de actuar. Les resulta tan natural como el aire que

respiran y tan invisible como lo es el agua para el pez; por lo que no la consideran, en absoluto, ni extraña ni problemática.

A los aprendices de enseñantes les suena muy bien el concepto de objetividad mientras les chirría bastante el concepto de subjetividad. En su larga vida escolar han ido aprendiendo “verdades” del mundo físico, químico, natural, animal y humano. Saben algo de algunas cosas, se han aprendido las respuestas dadas por otros, pero no han aprendido a hacerse preguntas. El “por qué” de cuando eran pequeños, aquél interés por saber, por conocer, por comprender el mundo que les rodeaba, su mundo, ha sido sofocado, ha sido anulado, precisamente, cuando se les hacía conocer este mundo, ¡qué ironía! Han aprendido muchas cosas, aunque sepan pocas, dicen que no son objetos, ¡faltaría más!, pero su singularidad y su peculiaridad tan palpables en aspectos físicos, por ejemplo, no se corresponden con la vivencia y el sentimiento de su subjetividad. La lógica de la homogeneidad y los métodos normalizadores, practicados en su larga socialización, han ido erosionando y minando las formas peculiares de pensar, de sentir y de actuar. Buscan la libertad fuera de ellos, como algo que se les puede dar, no como algo que tienen, y buscan seguridad en los demás. Les es más fácil ser obedientes, seguir las pautas marcadas, que ser responsables, que verse como proyectos, como romeros de caminos inéditos.

Los que actuamos como formadores/as y los futuros enseñantes no somos seres en construcción, sino seres que nos construimos, que somos haciéndonos, es decir, que somos seres dinámicos y que todas las cosas que nos afectan, como son nuestros conocimientos, como son nuestros sentimientos... son siempre subjetivos y provisionales. Cada uno, al tropezar con las cosas, las interpretamos, las valoramos, vamos construyendo y reconstruyendo constantemente nuestras concepciones, desde la humildad de sentirnos buscadores de las mejores formas de conocer y de actuar.

Problematizar el conocimiento es darnos cuenta de que todos necesitamos construir nuestras propias teorías, en este caso, sobre la enseñanza y, por lo tanto, la misma realidad de la enseñanza es una construcción social; que el saber no es dogmático ni estático, sino que está sometido a los vaivenes ideológicos y éticos de quienes los construyen y transmiten. Por eso, los futuros enseñantes necesitan enfrentarse y abordar el reto de construir sus propias teorías, desaprender para poder aprender de otra forma, en los procesos de formación. Para favorecer estos procesos, los aprendices de enseñantes deben utilizar las nuevas teorías aprendidas como herramientas conceptuales para cuestionar sus propias concepciones, interpretar racionalmente la realidad y proyectar estrategias razonadas y convincentes de intervención. Pero, ¿cómo hacerlo? ¿Cómo crear esos espacios formativos que permitan a los futuros educadores/as deconstruir las

interpretaciones y valoraciones que por la influencia de unas rutinas educativas se han ido formando?

Desde hace más de veinte años llevo intentando que mis alumnos/as de la Facultad de Educación construyan su didáctica. Ellos y ellas, al principio de curso, saben muchas cosas sobre temas considerados nucleares en la didáctica: tienen sus preconcepciones sobre la educación, sobre lo que es ser alumno, sobre los profesores, sobre metodología; saben cosas sobre la evaluación o exámenes, etc. Partiendo de sus vivencias y de sus creencias les introducimos en la comprensión de estas temáticas, exponiendo las diferentes visiones, las distintas miradas e interpretaciones que hay sobre las mismas. Entre todos construimos el tema, preocupándonos de comprenderlo. Hasta este momento no hemos hecho más que desbrozar el campo, preparar el terreno para que cada uno de ellos siembre en él, es decir, personalice las ideas tratadas, las utilice para comprender su propia realidad como alumno, que reflexione, por ejemplo, sobre los profesores/as que ha tenido, cómo han sido, cómo los valora y qué profesor/a le gustaría ser; qué alumno/a ha sido, qué entendía y qué puede entenderse por “buen” alumno/a, y que bucee, que sueñe, que vuele con las alas de la ilusión y se proyecte como docente. Es decir, de la comprensión de las ideas se pasa a la personalización de las mismas utilizándolas retrospectivamente para comprender, cuestionar, valorar el sentido de las prácticas desarrolladas con ellos y, utilizando como trampolín esas reflexiones y valoraciones, proyectarse como futuros educadores/as. De esta forma se van situando en la complejidad de la práctica educativa a la vez que se van sintiendo educadores/as; no se enfrentan a la comprensión de los temas como alumnos/as sino como docentes, educadores/as. Esto nos obliga a todos a muchas cosas, pero luchamos por ellas porque estamos convencidos de que merece la pena. Entre estas cosas, a las que aludimos, enfatizamos dos: aprender haciendo y aprender cooperando.

**Aprender haciendo.*

Los seres humanos tenemos la maravillosa prerrogativa de poder dar sentido y significado a las cosas, tenemos nuestra agencialidad propia; y para que ésta se manifieste debemos posibilitar espacios de confianza, de cercanía, de complicidad, de seguridad donde no nos dé miedo oír nuestra voz, expresarnos. Nadie debe hablar por nosotros, actuar por nosotros. Nadie nos da la libertad, la libertad es nuestra.

Los aprendices de enseñantes llegan a la Facultad con un autoconcepto negativo, no se atreven a hablar, a participar, a intervenir. La misma institución que les enseñó a hablar y a comunicarse ha hecho que no se atrevan a hablar, a participar, que no sean capaces de presentarse a sus compañeros en clase, por ejemplo, etc. No tienen confianza en sus grandes poderes. No se han sentido

escuchados en la escuela. Pocos han sentido que sus profesores/as hayan creído en ellos y hayan apostado por ellos. A ellos les ha correspondido estudiar para examinarse y aceptar acríticamente la disciplina impuesta por la institución. Han aprendido, ordinariamente y en la mayoría de los casos, escuchando y estudiando de forma mecánica. Su trabajo siempre ha estado orientado meticulosamente, ha sido muy reglado y ha exigido trabajo a nivel individual. Se sienten instruidos porque ahí están sus credenciales, aprobaron la selectividad con nota; se sienten socializados, se consideran y son “buenas” personas, demasiado “buenas” a veces, en mi opinión, pero no saben construir sus conocimientos de forma personal, aquellos que puedan ser relevantes para ellos en aspectos importantes de su vida. No han aprendido a pensar, no han aprendido a aprender ni sienten la necesidad de seguir aprendiendo. Desmontar esta estructura personal, toda esta mala educación, tiene tanto de urgente y de necesario como de difícil. Pero si queremos que estos futuros docentes no reproduzcan profesionalmente, en un futuro cercano, aquello que criticamos con nuestras exposiciones y teorías, tienen que sentirse vivenciando otras prácticas, disfrutando y gozando cuando aprenden y valoran la importancia de lo que aprenden, no por su valor académico sino porque se ven más formados, más capaces, y se sienten más educadores, se han visto crecer como personas.

Aprender haciendo significa que el futuro educador/a necesita quebrar los roles de escucha, de pasividad, de dependencia, de aprendizaje mecánico de ideas y teorías, de conocimientos con los que poco a poco se siente colonizado, e implicarse en la construcción de sus propias ideas. Los educadores/as les proveemos los mimbres y ellos deben hacer el cesto, pero teniendo presente que el futuro educador/a debe ser el referente de lo que debemos darle y cómo hacerlo. Vienen a nuestras Facultades con sus ilusiones, afanes, esperanzas, frustraciones, utopías y sólo saliendo al encuentro de su cultura experiencial podemos llegar a ellos para que, así, se impliquen en procesos de aprendizaje que tengan algún significado y relevancia para ellos, que merezcan la pena. Necesitan de nosotros, los formadores, necesitan de nuestra presencia, necesitan sentirse aceptados por nosotros, sentirse asistidos, sentirse útiles e importantes, necesitan sentirse respetados y queridos. Ellos son las flores de nuestro jardín que debemos cuidar con esmero y con primor.

Los futuros docentes vienen a prepararse para ejercer dignamente la profesión de la enseñanza. Esto conlleva comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje con todas sus implicaciones, en su complejidad, en su ambigüedad; reflexionar sobre las funciones de la escuela, de las suyas propias como enseñantes; deliberar sobre las propuestas educativas y argumentar las razones que las sustentan, así como prever las posibles actuaciones y hacer frente a las consecuencias que puedan derivarse de las mismas.

Como se expresó con anterioridad, esto exige propiciar espacios formativos que permitan la conexión y discusión entre el conocimiento pedagógico elaborado y su personalización; lo cual implica, por una parte, procesos de reflexión sobre sus ideas, sobre sus vivencias, sobre sus creencias, sobre la realidad educativa y sus implicaciones mutuas y, por otro lado, hacer propuestas de intervención fundamentadas y apoyadas por el nuevo conocimiento construido. Cuando estos procesos, vivenciados aisladamente, se comunican en grupo y se contrastan las posibles causas y consecuencias de los mismos para los diferentes alumnos/as, se crean situaciones formativas muy adecuadas para desarrollar una postura crítica ante la cultura de la enseñanza, ante la práctica educativa en la escuela y ante la teoría y la práctica seguidas en su propia formación como futuros educadores/as.

**Aprender cooperando.*

Las personas no somos islas sino fragmentos de un continente. Estamos condenados a entendernos. Cada uno no tenemos más que una pieza de ese gran puzzle que debemos construir entre todos. La objetividad sólo puede originarse a partir del intercambio, la comunicación, el contraste de nuestras subjetividades. Todos tenemos ideas, apreciaciones, valores, sentimientos, ilusiones... Todos somos, y todos debemos vivirlos. Todos deberíamos poder llegar a decir nuestra palabra. Todos debemos ir aprendiendo a jugar nuestra partida: éste es el gran fin de la educación. En mi opinión, podría decirse que trabajar cooperando responde a una exigencia epistemológica (el conocimiento se construye mediante procesos dialógicos e interactivos entre las personas implicadas en los procesos educativos) y a una exigencia profesional (la enseñanza requiere la participación y cooperación de toda la comunidad educativa).

Las experiencias previas de nuestros futuros enseñantes han estado alimentadas, casi totalmente, por una cultura individualista, competitiva, jerárquica, insolidaria, pasiva, desconfiada, acrítica. Por lo tanto, además de venir con esta “filosofía”, concebida como lógica y normal por no haber visto practicar otra, ni vivido otra, nos encontramos con otra dificultad, lógicamente derivada de ella: la falta de hábitos para trabajar cooperativamente. Les puede costar mucho entender que trabajar con los alumnos personalizadamente no se opone a trabajar socializadamente; que el respeto a la individualidad no supone que el alumno tenga que trabajar individualmente.

Para hacer posible el trabajo cooperativo, también los formadores/as tenemos que cuestionarnos muchas cosas. El trabajo cooperativo se fundamenta en que todos aprendemos y todos nos enseñamos juntos. Supone romper las asimetrías, en cierto modo consideradas como naturales, entre formador/a y formados/as. Las relaciones recíprocas implican desterrar las posturas paternalistas, las imposiciones, y convertirnos todos en compañeros de viaje que se comprometen

y corresponsabilizan con los demás al ejercer su protagonismo en el trabajo del aula. La cultura de la escuela, transmitida en gran parte por la cultura docente, nos obliga a cuestionar algunos aspectos de la misma si como formadores/as de futuros enseñantes no queremos reproducir, con nuestras prácticas, lo que queremos criticar con nuestras teorías. No es fácil decir lo que pensamos y hacer lo que decimos, pero ése es nuestro reto.

En el modelo dominante de la cultura docente, el profesorado es considerado como la principal fuente de autoridad y saber, de conocimiento; y el alumno como reproductor del mismo. El profesor/a es el sabelotodo, el infalible, el perfecto, dueño de la verdad y del saber. Él tiene la voz, el poder y ejerce el control sobre el alumnado. Esta lejanía, esta distancia entre el sabio y el ignorante, esta relación jerárquica mina y destruye todas las posibilidades de diálogo interactivo, de verdadera comunicación, reduciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje a informaciones unidireccionales del que sabe -el profesor/a- respecto de los que no saben -los alumnos/as-.

Compartir el protagonismo en el aula con los alumnos viene determinado por muchas cosas. Sólo mencionaré algunas de ellas:

- Todos somos y todos podemos ser fuente de información y de enriquecimiento para los demás. Tenemos la suerte de que, aunque nos sintamos enanitos, nos sabemos cabalgando sobre los hombros de los gigantes que nos precedieron y que nos acompañan. Todos tenemos capacidades, ideas, visiones e interpretaciones diversas de la vida, tenemos ilusiones, afanes, esperanzas. Somos, ordinariamente, poseedores de mucho más de lo que creemos, de mucho más de lo que pensamos y valoramos. En las relaciones recíprocas sólo se nos puede exigir que seamos nosotros, que oigamos nuestra propia voz, que nos expresemos y mostremos sin miedo, que seamos humildes y permeables a las ideas y vivencias de los demás. Lo de los demás nos vale para contrastar lo nuestro, para enriquecer lo nuestro, para reconstruir lo nuestro, no para que nos divorciemos de lo nuestro, de nosotros mismos.
- Para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean realmente formativos deben ser comunicativos, no sólo entre docentes y alumnos/as, sino también entre los propios estudiantes. Las dificultades, provenientes de las condiciones estructurales de la universidad, para poder trabajar en grupos, cooperativamente, suelen presentarse como insuperables, y sólo la imaginación, la conciencia en el profesor/a de la necesidad y valor de estas metodologías en la

formación de los futuros enseñantes pueden manifestarse en ese tipo de propuestas y contagiar y preparar también al alumnado para su desarrollo. Son ellos los verdaderos protagonistas de esta forma de trabajo, y el profesor/a es el que las hace posibles, las propicia, las orienta, las anima y las vive. Es el que no está con ningún grupo porque está con todos, no tiene que hacer nada en la mayor parte de las ocasiones, sólo estar al servicio de los demás, para lo que le requieran. No responde, casi nunca, a las preguntas que le hacen sino que profundiza en el sentido de las mismas y se hacen otras preguntas, se complican las cosas, se contextualizan las situaciones y se analizan sus implicaciones. Entre todos pueden construirse historias educativas hermosas, ricas. Podemos componer e interpretar hermosas canciones polifónicas donde todas y cada una de nuestras voces sean respetadas y tenidas en cuenta, produciendo admirables acordes que sean hijos de la libertad, del respeto, de la comprensión, de la cercanía, de la sensibilidad, de la ilusión, del trabajo, de la responsabilidad, del amor...

- Para ser, para crecer como personas, necesitamos a los demás, necesitamos que ellos sean y crezcan. Pero, claro, mucho menos podremos ser, podremos crecer si prohibimos que los otros sean, que los otros crezcan. Como romeros de caminos inéditos, los formadores/as y futuros educadores/as, a través de los aprendizajes colaborativos, pueden ir haciendo, al caminar juntos, cada cual su camino, se van haciendo a sí mismos como personas y como educadores/as. Es una gran dicha ver crecer a los alumnos/as compartiendo ese privilegio con ellos y sintiéndose uno un poquito más educador/a, lo más sublime y hermoso de la vida.

** El prácticum en la formación inicial del profesorado.*

Nos parece obligado hacer algunas reflexiones sobre el sentido y el papel que el prácticum debe jugar en la formación de los futuros docentes.

Nos enfrentamos a uno de los problemas más substantivos del campo pedagógico, el estudio de las complejas relaciones entre la teoría y la práctica. En nuestra opinión, intervenir de forma inteligente en la complejidad de la práctica educativa implica algo más que conocimiento, algo más que el dominio de destrezas y habilidades concretas, requiere de la capacidad de comprensión y de intervención en los contextos complejos y singulares en que se desarrolla la práctica educativa.

Los futuros docentes necesitan ponerse en contacto y conocer el contexto escolar en que llevarán a cabo su trabajo y desarrollar aprendizajes prácticos que le sirvan para conocer la realidad, la problemática y complejidad de la vida de un centro educativo y orientar su práctica, sus actuaciones. La necesidad del *“componente práctico del currículum de formación del profesorado viene exigido por la propia naturaleza clínica y práctica de la actividad docente, por la necesidad de formar el pensamiento práctico. El problema surge al intentar definir el sentido y las características de los procesos de inducción en la práctica. Apelar a la práctica puede ser un simple recurso teórico, un concepto paraguas que encubre posiciones bien diversas o incluso contradictorias. Por ello, es necesario recalcar al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de la práctica en la formación del docente como el peligro de su enorme poder socializador”* (Pérez Gómez, 1999, p. 639). Muchas prácticas sirven para aprender, imitar y reproducir los rasgos profesionales mayoritarios y considerados normales e, incluso, exitosos. El estudiante en prácticas puede replegarse, con facilidad, a las formas de hacer de sus tutores de prácticas, aunque éstas sean obsoletas e, incluso, indeseables. En las prácticas el futuro docente aprende y adopta el rol predominante en nuestra cultura escolar.

Los alumnos/as tienen que hacer prácticas, pero se puede cuidar poco el sentido de las mismas o quizá sería más exacto y justo decir que algunos modelos de prácticum responden perfectamente y son consecuentes y congruentes con los modelos de formación de profesores que se desarrollan en algunas/muchas Facultades. El prácticum se integra dentro de un modelo de formación inicial del profesorado en el que se da totalmente preeminencia a la teoría sobre la práctica. La teoría debe preceder a la práctica y ésta no puede aportar ni enriquecer a la teoría. La relación entre ambas es lineal y jerárquica. El prácticum tendrá lugar una vez que se han adquirido por el alumno/a los conocimientos básicos y los principios orientativos de su actuación. Es un espacio de aplicación de las teorías aprendidas en la Facultad. Por lo tanto, los períodos destinados a la teoría preceden necesariamente a los períodos del prácticum; éste se sitúa al final de los estudios teóricos, como una *“especie de colofón, en el que se comprueba y experimenta al final de la carrera la validez de la teoría recibida”* (Pérez Gómez, 1999, p. 655). Desde esta concepción epistemológica, instrumental y positivista, es lógico que las relaciones entre teoría y práctica se establezcan de esta manera.

Nos preguntamos por el valor del prácticum: *“¿Aprenden los prácticos/as a ser maestros/as?... pero, ¿qué tipo de maestros/as?; ¿qué es lo que no aprenden? y ¿qué necesita un maestro para mejorar la calidad de su formación e intervención? Indudablemente, si nos referimos a una concepción del maestro como técnico que utiliza una serie de cualidades, destrezas, en definitiva, competencias que le ayudan a sobrevivir y superar con éxito las situaciones conflictivas del aula, la ocupación permanente de los niños en actividades y el*

dominio y control del aula..., tenemos que decir que las prácticas de enseñanza les “enseñan mucho”... Pero, si pensamos que el aspirante a maestro debe estar dotado de unas herramientas conceptuales que le sirvan para interpretar la realidad, y de recursos de reflexión e intervención para mejorar la calidad de su acción y formación, a la luz del conocimiento académico y no sólo empírico e intuitivo, las prácticas “exigen un nuevo enfoque”... (Pérez Gómez, 1999, p. 654).

De acuerdo con la perspectiva práctica, desarrollada anteriormente, se está demandando un prácticum para provocar la reflexión de los futuros docentes. Pero, ¿de qué reflexión hablamos? ¿Sería suficiente con reflexionar sobre cómo han aplicado sus teorías para conseguir los fines establecidos? ¿Bastaría con reflexionar y buscar explicaciones sobre los supuestos que fundamentan una práctica educativa y las consecuencias de la misma? Según Zeichner (1987), más bien se trataría de ampliar el campo de su reflexión de forma que les permita *“comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así les capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales, políticas y morales”* (p. 172).

Para ello, pensamos que más que prolongar el período del prácticum lo que se necesita es reorganizar su funcionamiento y ubicación. Habría que posibilitar una interacción más rica y profunda, más dialéctica entre teoría y práctica y práctica y teoría. Mediante prácticas de observación e indagación el futuro profesor/a podría ponerse en contacto con la realidad de la enseñanza, entendida ésta como actividad social, conocer la vida de un centro educativo con todas sus implicaciones, ver cómo se gestiona, cómo se relaciona la comunidad educativa, qué respuesta educativa se da a los alumnos/as, etc. Todos estos aspectos les pueden servir para debatir, para contrastar el sentido, la relevancia o inoperancia de muchas formulaciones teóricas, o analizar las causas del sinsentido de muchas prácticas educativas, de su supervivencia y persistencia. Las teorías, en el ámbito de la Facultad, podrían servirnos de herramientas adecuadas para explicar y comprender muchas de las situaciones, muchos de los problemas, muchos de los retos observados en el aula y, también, para valorar y comprender el sentido de las formas concretas de responder a ellos. Por lo tanto, estos breves períodos, situados estratégicamente en primero y segundo de carrera, servirían para observar la realidad educativa e indagar y profundizar en la complejidad y problemática de la misma.

Se necesitaría un período más amplio, y situado en el último año de estudios, para que el futuro profesor/a empezase a actuar como tal, primero de la mano de un profesional y poco a poco de forma autónoma, aunque siempre apoyado y asistido por el profesional. Desenvolverse en el espacio del aula,

comprobar sus destrezas, sus sensibilidades, sus miedos, sus temores, el efecto y consecuencias de sus actuaciones en “sus” niños, el constatar que ser educador implica muchas más cosas que meterse en el aula y enseñar, el darse cuenta de las presiones de la escuela por ser una institución con una cultura determinada, enfrentarse a los dilemas que se le ofrecen constantemente como profesional de un centro educativo, en su propia aula, etc. Esto le lleva necesariamente a reflexionar sobre lo que hace y por qué lo hace, y por qué no hace otras cosas que parece que debiera hacer.

Ayudar a los futuros docentes a ser reflexivos, a aprender de su propia práctica y de sus alumnos/as, supone ayudarles en el aprendizaje de la humildad de la teoría, la necesidad que en la intervención educativa tenemos de escuchar, de comprender las situaciones, reflexionar sobre ellas, definir las, acercarnos a ellas, para así instrumentar nuestro mejor saber y sentir en las actuaciones requeridas. Tanto el tutor -responsable en el centro educativo-, como el tutor de la Facultad, pueden sensibilizar a los futuros docentes en la necesidad de analizar su práctica y seguir aprendiendo siempre de la misma, entendida ésta como actividad social. Si esto sucede, ya están en camino de poder responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

Pero, como nos dice Pérez Gómez (1999), *“la interacción mutuamente enriquecedora de la teoría y la práctica requiere cambios sustanciales tanto en la mentalidad de los participantes como en las estructuras y modos de organización”* (p. 655).

3. Referencias bibliográficas

ANGULO RASCO, J. F. (1999). Entrenamiento y “coaching”: los peligros de una vía revitalizada. En PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F., *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 467-505). Madrid: Akal.

ARNAUS, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la práctica educativa. En PÉREZ GÓMEZ, A. I., BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F., *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.

ARNAUS, R. y PÉREZ DE LARA, N. (1994). Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la universitat. *Temps d'Educació*, n. 12, pp. 277- 293.

GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

----- (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de educación*, n. 284, pp. 53-76.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

----- (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 398-429). Madrid: Morata.

----- (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

----- (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F., *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.

----- (2003). *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Univesidad de Málaga: Servicio de publicaciones.

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.

----- (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

----- (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, n. 15, pp. 9-15.

ZEICHNER, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, vol. 282, pp. 161-189.

LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

M^a Inmaculada López Muñoz
Licenciada en Pedagogía.
Directora del CEPA Pan Bendito. Madrid.

“La educación no puede seguir reservada a una determinada edad de la vida, sino que ha de acompañar al hombre a lo largo de su existencia para ofrecerle constantemente nuevas perspectivas y, sobre todo, nuevas posibilidades”.

UNESCO. Conferencia Internacional. Ginebra 1971.

1. La diversidad en los Centros de Educación de Personas Adultas

El concepto de persona adulta no es unánime y varía según se apliquen criterios legales o fundamentos de psicología evolutiva.

Estos últimos hacen referencia a la aceptación de responsabilidades, al equilibrio de la personalidad, a enfrentarse a la vida de forma autónoma, a quien es capaz de conjugar el razonamiento y los impulsos emocionales.

La legislación vigente en el Estado español marca la mayoría de edad a los 18 años y desde el día del décimo octavo cumpleaños, la asunción de derechos y deberes de la vida adulta es instantánea.

La inscripción en los Centros de Personas Adultas está sujeta al concepto de adultez que marca la ley, salvo en dos excepciones:

- Menores (entre 16 y 18 años) que tengan contrato de trabajo.

- Inmigrantes (también entre 16 y 18 años) que nunca hayan estado escolarizados en nuestro país.

Entre el alumnado de 16 ó 17 años y el que sobrepasa los 18 existen claras diferencias en cuanto a intereses, motivaciones y dificultades de aprendizaje, y lo mismo ocurre con las distintas bandas de edad intermedias. Pasemos a analizar sus características.

La ciudadanía más joven, hablando siempre en términos generales, suele centrar su interés en la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria que no lograron obtener en el Instituto. Es el alumnado que proviene de lo que llamamos *fracaso escolar*, aunque deberíamos denominarlo *fracaso social*.

Con frecuencia son personas con una gran aversión a la escuela, al profesorado y al entorno educativo. Personas que han sufrido el Sistema Educativo ordinario, no siempre sensible a los casos particulares (dificultades de aprendizaje, escasa autoestima al menos en su periodo escolar, *fracaso* académico que les impidió titular...), en ocasiones han generado problemas de disciplina en sus centros de Secundaria, conductas disruptivas, inadaptación, rechazo,... y que llegan con cierta reticencia a los Centros de Educación de Personas Adultas (en adelante, CEPA).

La gran diferencia entre la E. Primaria y Secundaria y la E. de Personas Adultas es el carácter voluntario de esta última.

Este carácter voluntario de la asistencia a un CEPA genera un tipo de convivencia distinta a la de la mayoría de los institutos.

El alumnado más joven no siempre llega voluntariamente a nuestros centros. Sus motivaciones son otras: en el mejor de los casos, la necesidad imperiosa del título de Secundaria porque se lo exigen en el trabajo o porque resulta necesario para acceder a su primer empleo. En otros casos son sus progenitores -o las personas u organismos que asumen su tutela- quienes “obligan”, incluso les acompañan en el proceso de matriculación.

Y para estos/as jóvenes se reproduce el esquema de *escuela-cárcel* a la que han creído asistir anteriormente.

Ésta es una de las mayores dificultades que presenta este alumnado y que, en principio, puede repercutir en su aprendizaje y en su adaptación al centro.

Otra dificultad se encuentra, a menudo, en la no correspondencia entre las certificaciones y superación de cursos y materias y lo que realmente han aprendido

o recuerdan de los mismos. Ambas dificultades (de relación-integración y de “lagunas” conceptuales) se superan en mayor o menor tiempo.

Cuando la cercanía emocional (Pumares, 2005; Pumares y Salazar, 2007) preside la relación en la escuela y las reglas que existen son las que emanan de una convivencia entre ciudadanos y ciudadanas iguales (que desempeñan funciones distintas para un aprovechamiento común), la sombra de la *escuela-cárcel* desaparece de inmediato. El respeto a las instalaciones, mobiliario y material común es absoluto y, por supuesto, la relación con las demás personas que forman parte de la comunidad educativa, excelente.

La superación de esta primera dificultad ayuda sobremanera a la superación de la segunda.

Cuando ya no se ve al profesorado como una sombra inquisitorial, sino como a personas que ayudan, orientan, atienden... el aprendizaje se torna sencillo.

En el extremo opuesto, el alumnado de mayor edad (de 60 años en adelante) no suele estar interesado en obtener ninguna titulación y los motivos que expresan para asistir a clase son del tipo: “*aprender más*”, “*no olvidar lo que sé*”, “*estar en forma*” (en el caso de las clases de mantenimiento físico o de educación para la salud), etc.

Lo que pocas llegan a decir (y utilizo el femenino porque la inmensa mayoría son mujeres) es que la escuela les proporciona unas relaciones sociales muy gratificantes. Las aleja por unas horas del ámbito doméstico y las obligaciones familiares.

Y aprenden. Claro que aprenden.

Sobre todo aprenden que nunca es tarde para aprender, se sienten valoradas como personas, descubren que sus soledades, sus miedos y sus tristezas son compartidas por las demás...

Eso minimiza, en parte, las dificultades de aprendizaje propias del deterioro físico que conlleva la edad. “*Es tarea del profesorado conocer bien esta realidad y adaptar el trabajo a la ‘inteligencia cristalizada’, que se apoya en la experiencia, frente a la ‘inteligencia fluida’ relacionada con estructuras del sistema nervioso que inicia su declive aproximadamente a los 20 años*” (Jabonero, López y Nieves, 1999: pág. 40).

El alumnado con edades comprendidas entre los 25 y los 60 años presenta, en su inmensa mayoría, un rasgo común: necesidad de rentabilizar el tiempo. Generalmente son personas que trabajan (con mayor o menor estabilidad) y que tienen responsabilidades familiares.

Las motivaciones y los intereses son diversos. Hay quien quiere optimizar de alguna forma su tiempo de ocio, quien busca completar su formación (con cursos de informática, inglés, p.e.), quien por circunstancias personales (ayudar a sus hijos en los estudios) o laborales (promocionar en el trabajo, cambiar de empleo,...) busca una titulación que en su momento no obtuvo y hay quienes, o bien compaginándolo con su vida laboral o aprovechando periodos de paro, buscan una cualificación profesional rápida con una acreditación homologada.

Modelo de oferta educativa³ Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA)

A.- Enseñanzas básicas:		
1 ^{er} Tramo	1 ^{er} curso	ESPA (Ed. Secundaria de Personas Adultas) ⁴
	2 ^o curso	
2 ^o Tramo	3 ^{er} curso	
	4 ^o curso	
3 ^{er} Tramo	Nivel 1	
	Nivel 2	
• Español para Inmigrantes		

B.- Enseñanzas orientadas al mundo laboral:	
Talleres Operativos <i>Cofinanciados por el Fondo Social Europeo</i>	Talleres Ocupacionales <i>Financiados por los propios centros</i>

³ Modelo de oferta educativa adaptada al nuevo currículo de adultos, según la Orden 3888/2008, de 31 de julio, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas.

⁴ La Orden que se menciona en el pie de página anterior modificó la organización de las enseñanzas de ESPA al comienzo del curso 2008-2009, y la Orden 1670/2009, de 16 de abril, ha fijado la regulación de la evaluación de esas enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas. Debo añadir que se esperan más modificaciones. El profesorado de los CEPA de la Comunidad de Madrid (al igual que el de otras comunidades autónomas del Estado español), espera expectante modificaciones más profundas, a propuesta de la Administración Educativa, que tiende a equiparar la ESPA con la ESO ignorando, a mi juicio, las particularidades del aprendizaje y de las condiciones de escolarización que caracterizan al alumnado adulto, como vamos poniendo de manifiesto a lo largo del presente capítulo... pero en el momento actual, todo son rumores.

C.- Enseñanzas abiertas, para el desarrollo personal y la participación (Oferta variable según los centros):

- Inglés básico
- Iniciación a la Informática
- Preparación para el acceso a Ciclos Formativos
- Preparación para el examen de acceso a la Universidad (mayores de 25 años)
- Educación para la salud y mantenimiento físico
- Monograficos (Historia, Literatura...)
- ...etc.

En los CEPA, además de las enseñanzas regladas contempladas en el Sistema Educativo (ver esquema de oferta formativa), se imparten dos tipos de talleres: Ocupacionales y Operativos.

- a) Los primeros son ofertados por los centros, según la capacitación del profesorado de plantilla, y están sostenidos por el presupuesto del propio centro. La duración de cada taller varía de unos casos a otros y de los centros entre sí en función de la naturaleza y contenido del taller, del presupuesto disponible o de las posibilidades organizativas del propio centro.
- b) En cambio, los llamados talleres Operativos son cofinanciados entre las Comunidades Autónomas y el Fondo Social Europeo. Existen dos modalidades en cuanto a duración:
 - 250-300 horas, que se imparten en un cuatrimestre
 - 500 horas repartidas a lo largo de todo el curso escolar.

Además de las enseñanzas propias de la profesión (teoría y práctica) se completan estos talleres con una formación básica complementaria relacionada con el contenido de cada taller, así como con un módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) y otro sobre Medio Ambiente.

El profesorado que imparte la formación específica de cada taller puede ser ajeno al centro; el resto de la formación (complementaria, FOL y Medio Ambiente) está a cargo del profesorado de Primaria y Secundaria de cada centro.

Las dificultades de aprendizaje en esta franja tan amplia de edad son diversas, aunque la mayoría tiene en común la falta de tiempo: para dedicarse a estudiar fuera de clase, para permanecer varias horas seguidas en el centro o, incluso, para mantener un horario regular, ya que en muchos casos tienen que compaginar las clases con un horario de trabajo variable, a turnos... etc.

La organización de los centros debe resolver estas dificultades con horarios y opciones que faciliten la flexibilidad de cambios de turno, así como una adecuada coordinación del profesorado que, además, deberá proporcionar una atención personalizada.

La diversidad en la formación de personas adultas no viene marcada sólo por la edad, el medio social en el que esté ubicado cada centro o cada escuela marca en gran parte su funcionamiento.

No debemos pensar sólo en los CEPA al referirnos a la formación de personas adultas. Existen multitud de actuaciones de voluntariado (ONGs y Escuelas Populares) que, aunque no pueden expedir ningún tipo de titulación oficial, sí atienden a grupos de población muy importantes. También existen iniciativas privadas que ofrecen titulación específica.

Pero incluso en el ámbito institucional la variedad de tipos de centros es amplia: en las grandes ciudades, la oferta educativa que excede la formación básica obligatoria que debe ofertar cada centro viene marcada por el entorno. La clase social de la ciudadanía que habita los distintos barrios de las grandes urbes determina, en gran parte, las actividades de formación profesional y enseñanzas abiertas que oferta cada centro.

Las peculiaridades del medio rural obligan a una organización característica, en muchos casos, a una enseñanza itinerante en varios pueblos de una comarca.

Las instituciones penitenciarias también cuentan con centros educativos que, necesariamente, presentan unos rasgos propios.

Otro tipo de diversidad en la educación de personas adultas es la lingüística, marcada en la mayoría de los casos, especialmente en los últimos años, por la inmigración.

Cuando se habla de emigración/inmigración -y de la necesidad de aprender la lengua del lugar de acogida- se tiende a pensar en personas que llegan de más allá de las fronteras del Estado español, pero existen movimientos migratorios dentro del propio Estado que necesitan atención en cuanto a la adquisición de nuevas lenguas (autonómicas), aunque en estos casos exista la ventaja de poder recurrir a una lengua común.

En los últimos años, la afluencia de inmigrantes ha sido masiva y en todas las actuaciones de Educación de Personas Adultas se proporcionan clases de español.

Dependiendo de la demanda y las posibilidades de cada centro, las clases de español se pueden subdividir en dos niveles: Iniciación y Avanzado⁵. El alumnado que asiste a estos cursos no sólo adquiere conocimientos del idioma sino de cultura española, al tiempo que se intercambian costumbres, tradiciones y preceptos de otras religiones, lo que convierte estas clases en un foro sumamente enriquecedor y paradigma de respeto y de tolerancia.

El alumnado inmigrante acude a los Centros de Educación de Personas Adultas con el interés concreto de aprender español, motivados por la necesidad no sólo de poderse comunicar sino de desenvolverse mejor en los empleos que puedan ir encontrando⁶. Dependiendo del país de origen y de la lengua materna, así como de la formación académica del alumnado inmigrante, encuentran más o menos dificultades en el aprendizaje de la lengua española. El inconveniente común que presentan es la irregularidad en la asistencia, ya que ésta depende de los empleos que puedan encontrar y los horarios a los que se ven sometidos/as⁷. Por eso es muy importante que los centros ofrezcan clases de español tanto en turno de mañana como de tarde-noche, para adaptarse a las necesidades horarias de este tipo de alumnado.

Es verdad que en los últimos años se observa un incremento de alumnado inmigrante, generalmente con cierto dominio de la lengua española, que se matricula en otro tipo de enseñanzas (formación básica, talleres operativos, talleres ocupacionales;... etc.) con la intención de complementar su formación y contar con más opciones a la hora de encontrar un empleo⁸.

Además de todos los tipos de diversidad hasta ahora reseñados, como las diferencias en cuanto a edad, clase social, lengua materna, religión, etc. los Centros de Educación de Personas Adultas también atienden a personas con discapacidades motóricas, sensoriales e intelectuales.

Para ello se necesitan no sólo unas instalaciones adecuadas y libres de barreras arquitectónicas (rampas, ascensor, aseos adaptados...) sino la colaboración de otros profesionales ajenos al centro que, en coordinación con los tutores/as, establezcan las adaptaciones curriculares que sean necesarias.

⁵ Aunque los nombres de esos niveles, cuando existen ambos, pueden cambiar de unas Comunidades a otras o de un centro a otro dentro de la misma Comunidad.

⁶ Estos empleos con frecuencia son precarios, al menos inicialmente y, en muchas ocasiones, no responden a la cualificación o titulación académica que posee la persona en su país de origen. Las dificultades lingüísticas (cuando no influyen otras de tipo xenófobo) suelen ser determinantes en estas situaciones de precariedad laboral que tienden a corregirse a medida que la adquisición de la lengua se completa, al menos, a nivel comunicativo.

⁷ En este sentido influyen: la afinidad lingüística materna/de acogida y la competencia lingüística que posee la persona en su propia lengua (estructuras semánticas, morfosintácticas, etc.)

⁸ Esta situación puede ser circunstancial. La situación de crisis económica y de aumento del desempleo, influye también en el incremento de matriculación en unas enseñanzas que resultan gratuitas para quien las cursa.

Los Centros de Educación de Personas Adultas no están dotados de especialistas en plantilla como pueda estarlo uno de Primaria o Secundaria, por lo que cuando se encuentra alumnado con algún tipo de discapacidad resulta imprescindible recurrir a los profesionales especializados/as en cada caso que acuden al centro, como profesorado de apoyo, en los turnos y horarios necesarios para atender las necesidades.

Mencionada ya gran parte de los posibles elementos de diversidad que encontramos en los CEPAs, queda referirme, cómo no, a la diversidad de género, en cuanto a la que haré una salvedad especial que ha quedado apuntada en las páginas anteriores. Si bien entre los/as más jóvenes la proporción de varones y mujeres puede recordar a la de cualquier otro tipo de centro, incluso variar notablemente de unos centros a otros, donde apreciamos una singularidad especial es en el tramo de alumnado de mayor edad, en el que predominan abrumadoramente las mujeres. Con la particularidad de que, con las diferencias lógicas según las zonas (tipo de población, extracción social, etc.), abundan las mujeres que *no estudiaron nunca* o que abandonaron la escuela tras los estudios primarios y dedicaron toda su vida al cuidado de los hijos/as y el hogar; y ahora, libres ya de las cargas familiares, encuentran el momento y el tesón para, venciendo las resistencias, el pudor y los temores, decidir que *aún están a tiempo de aprender*, de relacionarse, de salir de las cuatro paredes de la casa... de vivir.

No quiero disimular en absoluto la ternura, la admiración y el afecto que me inspiran estas mujeres pero, por encima de ello, quiero resaltar la singularidad de estos grupos, que exigen del profesorado un tacto especial, un cuidado minucioso y una atención individualizada a cada una de las personas que los forman.

Estas personas -mujeres y hombres ya- aprenden, cada uno/a a su ritmo y en función de sus intereses y capacidades, pero además salen, participan en excursiones, asisten al teatro, se integran en la celebración de Jornadas y actos culturales celebrados en el centro... en muchos casos por primera vez en su vida. Y, además de todo eso, enseñan. Son conscientes de que no poseen un título pero, cuando pierden el miedo, se dan cuenta de que poseen una experiencia vital riquísima que puede servirnos a todos/as.

Es verdad que algunas personas, debido a lo avanzado de su edad, son incapaces de incorporar conocimientos nuevos. En algunas, incluso, se observa un lógico deterioro cognitivo e intelectual, pero aún en esos casos, la actividad física y mental que implica la propia asistencia al centro constituye un ejercicio de *mantenimiento* que sería impensable en la soledad de su domicilio.

Hay personas que renacen, que rejuvenecen cuando empiezan a asistir al centro.

Por último, en nuestros centros, como en cualquier otro ámbito social en el que conviven personas, y tanto más si son personas adultas, se encuentra diversidad afectivo-sexual. Personas que tienen su vida personal, familiar, afectiva y sexual... organizada de muy diversas maneras y que responden a todo tipo de opciones.

Se trata de un aspecto de la diversidad que se ha silenciado hasta el momento y que irrumpe ahora no sólo por reconocimiento legal, sino por necesidad de presencia y de afirmación de una realidad innegable. Ha llegado el momento de prestar a esta cuestión la atención que merece, en la que no me voy a extender más dado que hay un capítulo en esta misma obra dedicado específicamente a este aspecto.

Como se verá, todas las causas posibles de diversidad se dan en los Centros de Educación de Personas Adultas, y no sólo en los centros, sino que todas esas variables se encuentran en todos y cada uno de los grupos. No cabe uniformizar grupos por edades, por procedencia, por sexo... ni siquiera por niveles de competencia curricular (con la salvedad lógica de los niveles establecidos en las enseñanzas básicas).

2. La formación del profesorado

Teniendo en cuenta la diversidad de oferta formativa que ofrecen los Centros de Educación de Personas Adultas, el perfil del profesorado también es muy diverso.

Forman la plantilla de estos centros maestros y maestras de Primaria, profesorado de Secundaria y de Formación Profesional. Pero un Centro de Educación de Personas Adultas, nada tiene que ver en organización y dinámica con un centro de E. Primaria, ni con un Instituto de Secundaria ni de Formación Profesional.

El acceso del profesorado a estos centros, así como a todos de la red pública, se accede mediante concurso oposición. Posteriormente, los Concursos de Traslados⁹, al tratarse de funcionarios docentes, permiten la movilidad del profesorado salvo los de algunos talleres operativos (cofinanciados por el Fondo Social Europeo) que son nombrados por empresas privadas que, a su vez, licitan para impartir estos talleres. Estos/as profesionales se incorporan al cuerpo docente

⁹ De todos aquellos profesores/as que son funcionarios/as o interinos/as por concurso/oposición.

del centro y permanecen en él durante el tiempo para el que la empresa ha sido seleccionada, generalmente un curso completo y en ningún caso menos del tiempo para el que ha sido programado el taller.

Por lo que se refiere a la formación inicial, es sorprendente que en las Facultades de Educación no se imparta ninguna especialidad sobre Educación de Personas Adultas¹⁰ y apenas es reseñada este tipo de formación cuando se repasan los diferentes etapas del Sistema Educativo en la documentación que la propia Administración difunde para su conocimiento. La única formación específica que recibe actualmente el profesorado de nuevo acceso a un CEPA es un curso de menos de 50 horas en el que se perfilan las características de aprendizaje de las personas adultas, así como la organización de los centros y la oferta educativa. Son conocimientos básicos pero no suficientes, por lo que la educación continua se hace indispensable.

Desde hace dos décadas la Universidad Nacional de Educación a Distancia oferta un curso de “*Formación en Educación de Personas Adultas*” para el que se ha elaborado un completo y amplio material (Sanz Fernández, 1995).

Para facilitar la formación permanente del profesorado, la Administración a través del Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) y los Centros Territoriales de Innovación y Formación del profesorado (CTIFs, antes CAPs) organizan Cursos, Seminarios y Grupos de Trabajo a propuesta del profesorado y según las necesidades formativas de cada centro que contribuyen a reforzar y actualizar la formación del profesorado en aspectos concretos (actualización didáctica, científica, etc, según las necesidades del centro o de un número de profesores/as del mismo)¹¹.

También las organizaciones sindicales ofertan diferentes modalidades de actividades de formación.

En el marco de la formación permanente, el profesorado de EPA debe aprender a fomentar, si se me apura más que en ninguna otra etapa, el autoaprendizaje, que permita al alumnado adulto avanzar en su formación.

¹⁰ En algunas universidades, en títulos de Magisterio o Pedagogía, existe una asignatura sobre Educación de Personas Adultas que, con frecuencia, aparece como Optativa o como Complemento de Formación, por lo que son pocos los alumnos/as que la cursan.

¹¹ En todo caso, la formación permanente específica resulta claramente insuficiente, en particular en los últimos meses, en relación con el momento de redactar estas páginas, en los que la red de formación del profesorado se ha visto mermada hasta su práctica desaparición, como se hace constar en otro capítulo de esta misma obra, por lo que, colectivos minoritarios del profesorado, como lo es el que atiende la educación de personas adultas, se ha visto particularmente afectados.

Ya que el único requisito para que el alumnado pueda acceder a estos centros es la edad (con las salvedades anteriormente reseñadas) es imprescindible una Valoración Inicial del Alumnado (VIA) por la que se estima no sólo el nivel de conocimientos sino los intereses y motivaciones de cada alumno o alumna y su disponibilidad horaria. De esta forma se facilita la adscripción del alumnado a una determinada actividad y nivel para que el aprendizaje sea significativo y relevante en cada caso.

En los CEPAs no sólo se realizan actividades sujetas a un horario y duración (ya sean clases conducentes a titulación, talleres o enseñanzas abiertas), también se organizan actividades puntuales que quedan fijadas a principio de curso en la Programación General Anual. Son frecuentes las salidas culturales (visitas a museos, teatro, exposiciones, otras ciudades o enclaves del Estado, incluso otros países). Además, en los propios centros se celebran jornadas culturales o festejos tradicionales como Navidad, Carnaval... Por lo tanto el profesorado debe ser, en parte, un animador sociocultural, un dinamizador (Quintana, 1995).

Abundando en esta idea, se da la circunstancia de que en los últimos años se aprecia una tendencia creciente a que los centros sobrepasen las fronteras del recinto educativo y se proyecten hacia el exterior, se hagan lo más presentes posible en el barrio, convirtiéndose en verdaderos centros culturales abiertos a la ciudadanía que, en ocasiones, llegan a ser verdaderos referentes para la población adulta en muchas zonas: actividades puntuales abiertas, celebraciones y efemérides, bibliotecas abiertas al público en general, teatro, folclore, proyecciones, conferencias, coloquios, cine-fórum, etc. son frecuentes en este tipo de centros. Actividades completamente gratuitas a las que no sólo asiste el alumnado matriculado sino que puede hacerlo cualquier persona interesada en ellas.

Éstas son actividades de verdadero alcance social y educativo que no siempre pueden cumplir las instituciones que las diferentes administraciones ubican en los barrios (centros cívicos, casas de la cultura, etc.). El propio alumnado cumple la labor de difusión en estos casos y, a través del mismo, se acercan al centro familiares, amistades, vecinos y vecinas... facilitando el enraizamiento del centro en el entorno.

Todas las actividades que el profesorado de personas adultas realiza, así como la organización de los centros están encaminadas a la consecución de los siguientes objetivos (Martín González, 1995: pág. 1389):

“...

1. *Consolidar criterios y actitudes que lleven a los adultos a una jerarquización de los valores que dé un sentido a su vida, satisfacción, plenitud y alegría a su existencia.*

2. *Asimilar la cultura de nuestro tiempo para que la persona adulta sea capaz de crear y desarrollar sus propios recursos de vida, goce estético y explicación racional del mundo actual.*
3. *Lograr una adaptación y ajuste del adulto a su profesión, como modo de inserción social.*
4. *Prepararle para un comportamiento convivencial y comunitario, de integración y participación en el quehacer social.*

Como todos los docentes, el profesorado de los CEPAs (y todas las actuaciones con personas adultas) debe sustentar su práctica profesional en tres pilares básicos (Pumares y Salazar, 2007: 292)

“ ...

- *Competencia científica.*
- *Preparación pedagógica.*
- *Cercanía emocional.”*

Y además, deben conocer (Jabonero, López y Nieves, 1999: (pág 172-173):

“ ...

- a. *El modo de aprender de los adultos.*
- b. *Sus necesidades de formación.*
- c. *El nivel de formación que tiene el adulto al iniciar el nuevo proceso, así como las experiencias y vivencias personales.*
- d. *Metodologías más apropiadas para facilitar el autoaprendizaje.*
- e. *La evolución social, cultural, económica, laboral, etc. determinante para que el proceso educativo sea real.*
- f. *La información precisa que garantice una buena orientación académica, laboral y personal.*
- g. *Aspectos curriculares que permitan estructurar las materias alrededor de conocimientos significativos.”*

Hay quien pudiera pensar que en la educación de personas adultas lo primordial es la adquisición de conceptos académicos que en su momento no se alcanzaron en la escuela o instituto. Nada más lejos de la realidad. Este concepto academicista sólo puede contribuir a perpetuar los estratos sociales.

En este ámbito de la Educación, el alumnado y el profesorado formamos parte de la misma ciudadanía y es indispensable tener esto presente en nuestra práctica profesional.

La trayectoria personal y académica de cada individuo puede hacerle desembocar, en un momento de la vida, a formar parte del alumnado o del profesorado, indistintamente.

En estos centros todas las personas tienen cosas que enseñar y todas cosas que aprender, sea cual fuere la función que tenemos asignada en el centro, con lo que las redes de aprendizaje y de enseñanza pueden entrelazarse puntualmente hasta extremos insospechados, lo que enriquece el contenido de las clases, fomenta la participación y contribuye a la creación de un clima favorable en el centro.

Como quiera que las posibilidades son tan extensas como la imaginación nos alcance, esta situación se puede prolongar por muchos y muy diversos derroteros. En muchos centros existe la Asociación de Alumnos/as, que puede tener diversas y múltiples iniciativas que abarcarán desde agotar un nuevo cauce de participación en el centro hasta el intercambio de conocimientos, habilidades, *hobbies*, y destrezas diversas que sus miembros quieran poner en común o hacer extensivos al resto de la Comunidad Educativa.

“En el CEPA que dirijo en el momento de redactar estas páginas, una persona de la Asociación enseña a hacer encaje de bolillos a otros miembros de la comunidad educativa...y varias profesoras del centro, que le dan clase de las materias curriculares, asisten como alumnas”.

Los Centros de Educación de personas Adultas deben brindar la participación a toda la Comunidad Educativa, ya que todos/as, partícipes de la educación continua a lo largo de la vida, estamos inmersos en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

No quisiera terminar estas páginas sin abundar una vez más en el necesario talante que debe impregnar toda actuación profesional por parte del profesorado de estos centros. El tacto, la sensibilidad necesaria, como en cualquier otra etapa educativa tal vez, pero con las características diferenciales a las que me he ido refiriendo en las páginas anteriores, basándose en el conocimiento de la *pluri-diversidad* que hemos puesto de manifiesto y las necesidades y expectativas distintas que presentan cada una de las personas.

No sólo son importantes los conocimientos que se pueden medir en un examen. Acaso lo sean en las Enseñanzas Básicas que conducen a una titulación o en quienes se preparan para un examen de acceso (a la Universidad para mayores de 25 años o a Ciclos Formativos). Para muchas personas los conocimientos adquiridos, aun valorándolos, son poco importantes, como lo es el ritmo rápido o lento de aprendizaje. Por encima de todo ello está el valor de acudir a un centro a determinada edad, de retomarse como persona con inquietudes después de muchos

años, de valorarse personalmente y de relacionarse con los/as demás... de dar el paso de *¿por qué yo no?*

Esa decisión merece toda nuestra admiración y nuestro respeto y ni un sólo gesto, ni una palabra, ni una actitud del profesorado puede defraudar a estas personas en la confianza que han depositado en nosotros y en nosotras.

Fijémonos en que estos centros están proporcionando la ocasión de formarse a quien no la tuvo anteriormente, por razones que varían en cada caso. Están compensando en alguna medida las desigualdades sufridas por muchas personas y contribuyendo al innegable principio de igualdad de oportunidades para toda la población, sin que sea únicamente una educación *compensatoria*, como he apuntado anteriormente.

Esa actitud necesaria en el profesorado no es sólo un problema de formación específica, es a la vez una cuestión de compromiso personal y profesional, de cada profesor y cada profesora tomados individualmente, pero también de grupo, de equipo docente. Es un trabajo de planificación y de organización del centro en el que los equipos directivos tienen una responsabilidad indudable como dinamizadores y líderes de sus compañeros y compañeras.

Con frecuencia se piensa (y se verbaliza en muchos casos) que el trabajo en un Centro de Educación de Personas Adultas es un destino cómodo, que no implica enfrentarse al dinamismo continuo propio de la infancia ni a los posibles problemas de comportamiento (indisciplina, violencia...) que con alguna frecuencia se dan entre el alumnado adolescente. Pero no es así porque, siendo cierto que las exigencias y las condiciones son otras, el profesorado que trabaja con adultos tiene que estar permanentemente atento a los requerimientos del alumnado. Desde explicar un concepto las veces que sea necesario, siempre con el mismo agrado, hasta escuchar un conflicto familiar o de pareja que alguien nos cuenta en confianza; desde ayudar a una señora a subir al autobús, hasta gestionar los papeles de residencia a un/a inmigrante recién llegado.

Quien decide su destino en un centro de adultos pensando en la comodidad no es un docente apto/a para estos centros, como posiblemente no lo es para ninguno.

3. Bibliografía

JABONERO, M.; López, I. y Nieves, R. (1999). *Formación de adultos*. Madrid. Síntesis.

MARTIN GONZÁLEZ, M.T. (1995). “Diversas tipologías y funciones de los agentes personales en la Educación de Personas Adultas. Los educadores en programas de enseñanzas regladas”. En Sanz Fernández, F. (Dir.), *La formación en educación de personas adultas*. Tomo 3. Madrid. UNED.

PUMARES, L. (2005). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado. Trabenco, 25 años de innovación educativa*. Tesis Doctoral. Madrid. UCM. Servicio de Publicaciones.

PUMARES, L. y SALAZAR, J. (2007). *Quitando cárcel a la escuela*. Madrid. Publicep.

QUINTANA, J.M. (1995). “Los educadores de personas adultas como agentes de acción cultural social y laboral”. En Sanz Fernández, F. (Dir.), *La formación en educación de personas adultas*. Tomo 3. Madrid. UNED.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (Dir.). (1995). *La formación en educación de personas adultas*. Tomo 3. Madrid. UNED.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CLASE SOCIAL, ETNIA Y GÉNERO

Rafael Feito Alonso
Universidad Complutense de Madrid

“Tenemos que hacernos una idea mucho más precisa acerca de la vida y el aprendizaje de las familias de clase trabajadora. Recuerdo las influencias recaídas en mi propio aprendizaje, al crecer en una calle de pequeñas casas adosadas, sin baños y sólo con váter exterior. Ninguna persona de nuestra calle había ido a la universidad, pero yo aprendí a jugar al ajedrez con un anciano a la puerta de su casa. Mi fascinación por los idiomas extranjeros me llegó de la mano de una enfermera suiza de salud mental que se trasladó a la casa vecina. Coleccioné (literalmente) gran cantidad de conocimientos geográficos gracias al tendero que me proporcionó diversas variedades de té y mapas de la India para un trabajo escolar. La tita Doris, una enfermera autodidacta, me puso en contacto con Shakespeare y con la Biblia. Tenía 21 años y me preparaba para ser maestro cuando descubrí que las personas como yo padecíamos una “privación cultural”. Los maestros y los profesores no conocen bien la trama cultural de las áreas deprimidas del centro de las ciudades y menos aún las destrezas, conocimientos y cualidades personales que pueden tener su sede en algunos rincones de las viviendas sociales y que se ponen de manifiesto en la multiculturalidad de las áreas populares del centro de las ciudades”.

(Ferry Wrigley, 2004).

¿Se podría considerar democrático un sistema educativo del cual sabemos con antelación que condena al fracaso, o a enormes dificultades, a determinados sectores de la población, a ciertas clases sociales, a unos grupos étnicos? Pues bien, esto es justamente lo que ocurre hoy en día en todos los sistemas educativos.

En estas condiciones, ¿podemos considerar que la educación obligatoria está funcionando adecuadamente?, ¿es de recibo un sistema que privilegia a los ya

privilegiados cultural y educativamente? La educación obligatoria debe ser, antes que otra cosa, una educación de calidad para todos y todas, sin exclusiones. A lo largo de este texto se explicará algo tan elemental y tan escasamente tenido en cuenta como que aprender significa conectar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. En la medida en que la escuela está más próxima al universo cultural de determinados grupos sociales terminará por favorecer sólo a éstos y a quienes se parezcan a ellos.

Si nos atenemos a los resultados en la educación obligatoria, la escolarización de las mujeres en la escuela de los varones ha sido para ellas relativamente exitosa: promocionan en mayor grado que sus compañeros y obtienen mejores calificaciones.

Sin embargo, no cabe decir lo mismo con respecto a los hijos e hijas de trabajadores, de los inmigrantes y de las minorías étnicas. Son escasísimos los gitanos o inmigrantes –aunque dentro de este colectivo hay una gran diversidad– que llegan a la universidad o a la secundaria post-obligatoria. En Suecia, por ejemplo, se considera a la minoría finlandesa inferior: la tasa de fracaso de niños finlandeses en las escuelas suecas es muy alta. Sin embargo, cuando los niños finlandeses emigran a Australia se desenvuelven bien, tan bien como los emigrantes suecos. Los coreanos rinden mal en las escuelas japonesas, donde son considerados inferiores culturalmente; por otra parte, en las escuelas norteamericanas los inmigrantes coreanos tienen gran éxito (Kincheloe, 2004). Estamos hablando de nacionales de dos países –Finlandia y Corea del Sur– que lideran las clasificaciones del Informe PISA.

Si trabajamos con algo parecido a las clases sociales los resultados son igualmente desiguales. Sobre los resultados escolares de las distintas clases sociales tenemos datos recientes realmente contundentes¹²:

¹² Fuente: PHOGUE-2000. Elaboración propia a partir de J. Calero y J. Oriol, 2005: 355 y ss.

TASAS DE ESCOLARIZACIÓN

	% QUE HA COMPLETADO...			
	Secundaria postobligatoria (16-17 años)	Educación superior (18-22 años)	Secundaria postobligatoria (20-24 años)	Educación superior (25-29 años)
I. Profesionales	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Pequeños propietarios	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual cualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no cualificada	16,20	14,21	35,65	18,98
VI. Propietarios agrarios	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Trabajadores agrarios	31,67	9,09	20,53	6,41
Total	49,87	30,86	60,69	32,15

Mientras que a los 16-17 años están en la Secundaria post-obligatoria casi todos los hijos de profesionales (arquitectos, médicos, profesores, etc.) –cerca del 83%–, sólo lo está el 16% de los hijos e hijas de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados. Si hacemos lo propio con quienes están en la Educación superior entre los 18 y los 22 años, los porcentajes para estos tres grupos son, respectivamente, 65,93%, 14,21% y 20,51%. Es decir, a mayor edad de los hijos las distancias entre las tasas de escolarización de los hijos de trabajadores con respecto a los de profesionales se incrementan, al tiempo que se reduce considerablemente la distancia entre trabajadores manuales cualificados y no cualificados.

Si nos vamos a la obtención de títulos, más del 90% de los hijos de profesionales ha completado la Secundaria superior frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los cualificados. Cerca del 70% de los hijos de profesionales –de edades comprendidas entre 25 y 29 años– tiene algún título de Educación superior, frente a menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras.

He aquí los datos relativos a la no promoción de curso en 2º de ESO, referidos en esta ocasión a la Comunidad de Madrid¹³:

¹³ Elaboración propia a partir de datos publicados por *El País*, Madrid, 7 de octubre de 2004.

ALUMNOS DE 2º DE ESO QUE NO PROMOCIONAN (%)	2001-02	2002-03
<u>Madrid Capital</u>	18,6	20,6
<u>Madrid Norte</u>	16,8	19,9
<u>Madrid Sur</u>	23,7	24,9
<u>Madrid Este</u>	22,8	26,2
<u>Madrid Oeste</u>	18,5	18,7
<u>Comunidad de Madrid</u>	20,3	22,2

Las zonas en las que vive la mayor parte de las clases populares (Madrid Sur y Este) son, con notoria diferencia (respectivamente 24,9% y 26,2% respectivamente, en el curso 2003-04), las zonas con mayor porcentaje de alumnos que no promocionan. Lo mismo ocurre en los distritos de la ciudad de Madrid¹⁴.

En realidad, lo que hace la escuela es favorecer a los ya favorecidos educativamente. Eso es lo que explica la fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos. El informe del INCE titulado *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de Educación Primaria que más relación tienen con el rendimiento* (octubre de 2001) lo ponía claramente de manifiesto:

Estudios de los padres	Conoc. del Medio	Lengua	Matemáticas
<u>Sin estudios</u>	210	210	212
<u>Estudios primarios</u>	240	240	239
<u>Estudios secundarios</u>	259	259	258
<u>Estudios universitarios</u>	275	275	277

La primera reacción de un profesor ante estos datos es mostrarse a la defensiva frente a una implícita acusación de clasismo. Estos cuadros ponen de manifiesto que en España ocurre exactamente lo mismo que se ha detectado en otros países. A pesar de la extensión de la escolaridad la desigualdad en las oportunidades educativas entre las distintas clases se ha mantenido estable. En el caso de los Estados Unidos, Featherman y Hauser (1976, 1978) descubrieron que los efectos del origen social sobre los años de escolarización durante la primera mitad del siglo XX permanecieron inalterados. En el caso de Inglaterra, Halsey, Heath y Ridge (1980) se encontraron con que en el periodo de entreguerras la clase obrera vio cómo sus posibilidades de acceder a la escuela secundaria pasaban del 20 al 26% mientras que para la clase de servicio lo hacía del 70 al 77%. El crecimiento relativo era mayor para la clase obrera, pero el diferencial absoluto se incrementó.

¹⁴ *El País*, 31 de mayo de 2005.

En el caso de Francia se observa una desigual distribución social en la universidad. Así, el 49,6% de los estudiantes de las clases preparatorias para las elitistas grandes escuelas son hijos de cuadros superiores o profesionales liberales, frente a tan solo un 5% de hijos de obreros (Charle *et al*, 2004).

Al igual que en estos países, en España se ha incrementado la escolarización de la clase obrera, pero lo ha hecho también la del resto de las clases sociales, con lo que las desigualdades se mantienen o se incrementan. En cualquier caso, no termina aquí el calvario de la desigualdad. Una vez dentro de la universidad, los hijos de las clases trabajadoras tienen más probabilidades que el resto de matricularse en carreras de ciclo corto o en licenciaturas escasamente conectadas con los mercados de trabajo o de prestigio.

Hay minorías étnicas que son capaces de conectar con algún rasgo básico de la escuela, como puedan ser la frugalidad o el sacrificio. Éste sería el caso de la minoría asiática en los Estados Unidos, cuyo intenso espíritu de abnegación promueve el desempeño escolar. Otros ejemplos son los que proceden de lo que detectó Bernard Lahire (1993) en sus investigaciones sobre la cultura escrita. Aquí se muestra cómo los niños de padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar en esa carencia de sus familias un fuerte estímulo escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres porque son ellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a los hogares o de contribuir a llevar las cuentas de la casa.

Por tanto, no cabe interpretar los datos de los cuadros anteriores en el sentido de un determinismo inevitable. Son muchas las cosas que pueden hacer las familias, las comunidades, las escuelas y la sociedad en su conjunto para conjurar esta especie de maldición de los datos agregados.

1. POSIBLES EXPLICACIONES A ESTAS DESIGUALDADES

Pero, ¿por qué ocurre esto? ¿Por qué a unos les va bien y a otros mal? La explicación más evidente, pero también la más equivocada, es que el rendimiento depende fundamental, cuando no exclusivamente, del grado de interés de cada alumno individualmente considerado. El profesorado, y la sociedad en su conjunto, no ve clases sociales, minorías étnicas o diferencias de género, sino que detecta distintos grados de motivación que son responsabilidad exclusiva de cada individuo. La psicología convencional llegó más lejos y planteó que la gente tiene distintos grados de inteligencia y que, además, ésta se hereda. El resultado final es que los hijos e hijas de los grupos profesionales y de la clase alta en general son más inteligentes que el resto y por eso rinden mejor en la escuela.

Alguna interpretación de la sociología del lenguaje de Basil Bernstein (1990) iba en la misma dirección. La gente de las clases trabajadoras utiliza el denominado código lingüístico restringido, el cual se caracteriza por su pobreza expresiva y por su incapacidad para abordar el pensamiento abstracto. Justamente lo contrario ocurre con el código lingüístico elaborado de las clases medias y altas urbanas. Además, éste es el código que utiliza la escuela, especialmente a partir de la Secundaria. Quienes por su ambiente familiar y social sólo conocen el primer tipo de código están abocados al fracaso escolar.

Posteriormente, el sociolingüista norteamericano Winston Labov (1985) narraría la experiencia lingüística de niños de once años en la zona más depauperada del Bronx y la contrastaría con la de hablantes universitarios. Los primeros hacen gala de una enorme espontaneidad. En este caso concreto hablan con un investigador en las aceras de una calle sobre la existencia de dios, sobre a qué raza pertenece éste y otras cuestiones teológicas. Sin embargo, el hablante típico de clase media es alguien que busca denodadamente granjearse la simpatía y la complicidad de su interlocutor por medio del recurso a las expresiones hechas y a los tópicos desde un cargante estilo perifrástico. Labov cree que los hablantes del gueto hacen gala de lo que llama la *verbalidad*, mientras que los de clase media son víctimas de la *verbosidad*.

La escuela siempre ha sido particularmente hostil a los modos de hablar, de comportarse, de vestirse, de presentarse a sí mismo, de las clases populares. No en vano su proyecto ha sido el de normalizar a las clases subordinadas. Quizás esto es lo que explique la inicial desconfianza del movimiento obrero hacia la escuela creada por el Estado. El planteamiento es contundente. Si los hijos de la clase obrera se escolarizan en las escuelas que crea el Estado burgués terminarán por desarrollar una visión burguesa, individualista, del mundo. Sin embargo, los valores de la clase trabajadora arrancan de la solidaridad.

En sus orígenes, el movimiento obrero fue incluso capaz de crear un sistema educativo al margen del que pretendía imponer el Estado burgués. Una fascinante ilustración de este proceso aparece en Inglaterra en el período comprendido entre 1789 y 1840. En este período había un sistema educativo básicamente dual que competía por la lealtad de la clase obrera. Por un lado existía una amplia red de instituciones obreras, fuertemente asentadas, con un alto nivel de conciencia de clase, con sus propias tradiciones de educación al margen de la clase media, una red que había generado eso que Gramsci llamaría "intelectuales orgánicos". En este sistema educativo "radical" habría que incluir la prensa obrera, las sociedades de correspondencia, los sindicatos, las escuelas cartistas y owenistas, así como multitud de grupos espontáneos de lectura y discusión.

Este sistema de enseñanza había dado lugar a eso que se dio en llamar el *Really Useful Knowledge* -el Conocimiento Realmente Útil-, el cual buscaba objetivos educacionales alternativos, hasta el punto de desarrollar sus propias pedagogías y currícula. Se producen continuos debates acerca de la educación en tanto que mecanismo para cambiar el mundo.

Otro hito en la creación de un sistema educativo alternativo por parte del movimiento obrero tuvo lugar en los Estados Unidos entre 1900 y 1920, periodo durante el cual la sociedad norteamericana experimentó una intensificación de su proceso de industrialización, de inmigración, de urbanización y de burocratización.

Los críticos radicales de la educación eran conscientes del hecho de que los puntos de vista obreros eran omitidos en el currículum escolar. Los luchadores socialistas eran conocedores del hecho de que el principal rasgo de la escolarización primaria era la inculcación de los hábitos de obediencia.

Aunque eran relativamente escasos en número, algunos radicales trataron de ir más allá de las críticas de la escolarización pública. Con algún apoyo por parte del Partido Socialista de América organizaron experiencias educativas alternativas para los niños de la clase obrera. Lo más consolidado de esta experiencia fueron las escuelas de fin de semana de dos horas, más conocidas como las escuelas dominicales socialistas. En estos escenarios, a los niños de familias obreras, de edades comprendidas entre los seis y los catorce años, se les ofrecía un currículum opuesto a los temas descaradamente competitivos, individualistas, anti-obreros, nacionalistas y militaristas que prevalecían en las escuelas públicas.

Los temas curriculares destacaban la perspectiva que insistía en el lugar del individuo en el mundo social y la interdependencia del individuo con los demás, especialmente los trabajadores. Había un énfasis en que los estudiantes fueran conscientes y se sintieran orgullosos de pertenecer a la clase obrera. Se fomentaban las relaciones económicas cooperativas y colectivistas en lugar de competitivas y privatizadas. Los materiales curriculares se centraban en la ventajas de la propiedad pública de las empresas. Por ejemplo, todo el currículum de un año en una escuela de Milwaukee estaba guiado por el tema de la cooperación en la vida cotidiana. Los títulos de las lecciones eran: “Jugando juntos”, “Llevándonos bien”, “Aprendiendo juntos”, “Compartiendo cosas”, “Siendo ciudadanos del mundo”, “Gobernando juntos”, “Dirigiendo un periódico juntos”, etc.

El propio Marx era consciente de este tipo de experiencias en su época cuando, en la *Crítica del Programa de Gotha*, planteaba que las materias académicas susceptibles de interpretaciones ideológicas –la historia, por ejemplo– debieran salir de la escuela. Hoy en día esto nos parece inabordable, dado que lo que no se aprende en la escuela es difícil que se aprenda en otro lugar. Nuestra

escuela absorbe para sí el grueso de los recursos educativos de la sociedad. Sin embargo, el escenario en el que Marx se desenvuelve, y que pretende potenciar, se asemeja parcialmente a la Paidea griega, a una sociedad que toda ella educa.

Diferentes investigaciones han confirmado la distancia existente entre la cultura de la clase trabajadora y la de la escuela, la cual está muy próxima a las de clase media y alta. En un famoso estudio sobre la delincuencia juvenil, Albert Cohen (1955) detectó valores y pautas de comportamiento muy distintos entre la clase media y la clase trabajadora. Para la mayor parte de la gente de clase media la ambición –un elevado nivel de aspiraciones- es una virtud, defiende una ética de la responsabilidad individual con independencia de las condiciones sociales y propone una utilización constructiva del tiempo libre.

Varios años después Melvin Kohn (1977) analizó las serias diferencias de expectativas con respecto a sus hijos entre los padres de clase media y los de clase obrera. Las ocupaciones de clase media suelen consistir en la manipulación de las relaciones interpersonales, las ideas y los símbolos, mientras que las de clase obrera guardan mayor relación con los objetos. Además muchas ocupaciones de clase media, a diferencia de las de clase obrera, están libres de una supervisión estrecha. De acuerdo con Kohn, cuanto más alta sea la posición de clase de una persona, más valorará el grado de autodirección de sus hijos. La esencia de la posición de clase alta es la expectativa de que las decisiones y acciones de cada cual son importantes. En el caso de la clase obrera se tiende a creer que se está a merced de fuerzas y de personas que uno no puede controlar.

La famosa investigación etnográfica de Paul Willis (1988) sobre adolescentes de clase trabajadora en la industrial ciudad inglesa de Coventry puso de manifiesto el modo en que estos chavales concedían importancia a su grupo de amigos por encima de las lealtades individualistas de la escuela, cómo la escuela favorece los saberes abstractos –muchas veces verdaderamente inútiles- frente a los cotidianos, cómo las promesas de movilidad social de la escuela son ilusorias pues sólo valen para que se salven unos pocos y no toda la clase social.

Los contenidos que se enseñan en la escuela son, con mucha frecuencia, excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses. He aquí un ejemplo de diez preguntas de secundaria para alumnos de 12 años cuyo desconocimiento los situaría en la órbita del fracaso escolar (Vera y Esteve, 2001):

- a) ¿Qué se consiguió con la Paz de Augsburgo?

- b) Define y pon un ejemplo de oración recíproca indirecta.
- c) Escribe el número de caras, aristas y vértices del hexaedro.
- d) ¿Qué clima corresponde a la sabana?
- e) Escribe los principales biomas terrestres.
- f) ¿Quién organiza el Congreso de Berlín de 1885? ¿Qué se decide?
- g) ¿Cómo se llaman las células que producen los gametangios?
- h) ¿Qué es la sinalefa?
- i) Escribe los procesos mecánicos y químicos que tienen lugar en el intestino delgado.
- j) Características de las células eucariotas

Los niños de doce años pueden ser suspendidos por cuestiones que un adulto culto no sabe contestar. De hecho, estas preguntas fueron pasadas a 125 estudiantes de último curso de la Universidad de Málaga y sólo lo aprobaron siete¹⁵. Esto mismo podría ocurrir en un claustro cualquiera si el profesor de Lengua preguntase por cuestiones curriculares básicas de este área al profesor de Matemáticas o viceversa.

En realidad, como dijimos más arriba, la escuela –más allá de la alfabetización básica- es una institución concebida para los hijos varones de las clases propietarias y de altos profesionales. De hecho, lo habitual ha sido un sistema educativo dual. De este modo, la mayor parte de las clases populares realiza unos estudios elementales que sirven para aprender a leer, escribir, destrezas numéricas básicas y respetar el orden social existente. Esto es algo que se puede observar en la historia educativa reciente de España. Antes de la aprobación de la Ley General de Educación, en 1970, pocos eran los españoles que a los diez años ingresaban en el Bachillerato Elemental. La mayoría, o bien abandonaba la escuela a esa edad o seguía unos pocos años más en una especie de estación de espera antes de incorporarse al mercado de trabajo.

¹⁵ Uno de los estudiantes que respondió muy bien a las preguntas planteadas adujo que tuvo la suerte de contar con un profesor al que le gustaba relacionar los conocimientos. Está claro que la mayor parte de los profesores no transmite los contenidos como una forma de entender el mundo.

Es en esta escuela en la que se ha ido introduciendo paulatinamente a las mujeres, a las clases trabajadoras y, más recientemente, a las minorías étnicas y a los inmigrantes. A partir de aquí, nada tiene de extraño que a unos grupos sociales les vaya mejor que a otros. Unos, simplemente están en *su* escuela, su hogar es una prolongación de la escuela. Otros, por el contrario, se encuentran en territorio hostil, en el que se denigran las formas de hablar y de ser de los suyos. La minoría negra en los Estados Unidos tiene una expresión muy certera que describe a los negros que obtienen éxito en la escuela: *going white* (convertirse en blanco)¹⁶. Hay que renunciar a muchos elementos de la propia identidad para que los grupos subordinados tengan éxito en esta escuela. Incluso las mujeres que acumulan mayores éxitos profesionales suelen hacerlo al precio de renunciar a formar una familia¹⁷.

Para los sectores privilegiados socio-educativamente la escuela es una prolongación de su medio natural. Normalmente, para ellos carece de sentido toda la jerga sobre las adaptaciones o diversificaciones curriculares puesto que la escuela es su mundo, su destino natural.

El problema se plantea cuando llegan a la escuela los grupos inicialmente excluidos, es decir, la mayor parte de la población. Esto es lo que se está viviendo en España con la decisión de escolarizar en un tronco común –la ESO- a todos los niños y niñas hasta los dieciséis años de edad. Así era la situación previa a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Antes de esta Ley, a los diez años de edad los niños/as eran segregados entre la minoría de los que iban a cursar el Bachillerato Elemental y la mayoría de los que acabarían en una vía muerta de escolarización de pocos años más.

Para los profesores de Bachiller se trataba de dar clases a una minoría relativamente selecta identificada en cierto grado con el universo de la escuela. Incluso en el Bachillerato de la LGE –el BUP-, estos profesores se encuentran ante unos estudiantes que vienen ya cribados desde el final de la EGB. Quienes tan sólo obtienen un certificado de este nivel no tienen más remedio que dirigirse a una devaluada Formación Profesional. Las cosas cambian radicalmente con la aprobación de la LOGSE en 1991: la Secundaria es para todos y da comienzo a los doce años de edad. Éste es el origen de la perplejidad que han manifestado muchos profesores de Secundaria: de buenas a primeras se dan de bruces con la realidad social del país, lo que ya venían haciendo sus compañeros de Educación Primaria. Ahora toda la población de entre 6 y 16 años ha de permanecer obligatoriamente en

¹⁶ En la película de Gus Van Sant, *Finding Forrester*, se observa cómo el protagonista –un chaval negro de 16 años- ha de ocultar ante su grupo de iguales de jugadores de baloncesto su pasión por la creación literaria.

¹⁷ Véase, por ejemplo, M^a Antonia García de León (1984).

la escuela; en la práctica lo hará toda la población desde los 3, y el 85% de entre 16 y 18 años.

Lo que está claro es que si hay alumnos con problemas en la Secundaria es porque previamente no les ha ido muy bien en la Primaria. Pese a que no hay duda de que el profesorado de este último nivel está habituado a bregar con la diversidad extrema que supone atender a toda la población de hasta doce años, la escuela primaria es un elemento de división social. ¿Cómo hacer que la escuela resulte familiar y acogedora a los niños de distintas clases sociales o grupos étnicos? La respuesta a esta pregunta es lo que ha dado lugar a la preocupación por hacer que el mundo de los grupos excluidos –que, no se olvide, en este terreno son la inmensa mayoría de la población- esté presente en la escuela. Éste debiera ser el discurso de la atención a la diversidad.

2. CONCLUSIONES

La atención a la diversidad significa tener en cuenta que en cualquier sociedad existen diferentes culturas en función de la clase social, del grupo étnico, del género, de la orientación sexual, del territorio y un largo etcétera. Sin embargo, nuestra escuela privilegia, al tiempo que oculta, una cultura de objetos privilegiados, la cultura de la minoría social dominante: sus modos de hablar, de moverse, de relacionarse, sus hipocresías, sus defectos y sus virtudes. Pero no sólo somos diversos en función de factores estructurales, también lo somos como individuos: a unos les puede gustar más la pintura, otros son muy buenos en la expresión verbal, otros son capaces de organizar equipos de trabajo, los de más allá sienten una pasión extraordinaria por la vida animal y así hasta el infinito.

Como vimos, en nuestra escuela podemos aprender las diferencias entre las plantas talofitas o briofitas y al mismo tiempo ser incapaces de distinguir un olmo de una encina o ignorar de dónde proceden los alimentos de los que nos nutrimos. Alguien se encarga de hacer esta arbitraria selección cultural y lo presenta como la verdadera y única cultura. Y eso es lo que tienen que memorizar los niños y las niñas con independencia de la relevancia de tales conocimientos. Una escuela abierta a la diversidad es una escuela que se interroga sobre tal relevancia.

Aparentemente a las chicas les va bien en la escuela: obtienen mejores notas que ellos, promocionan en mayores porcentajes, su fracaso es menor. Sin embargo, y pese a ello, terminan optando por determinadas carreras universitarias en mayor medida (Magisterio, Enfermería, Psicología, Medicina) que otras (las ingenierías en general). Todo esto termina por traducirse en que hay pocas mujeres en los altos cargos. Como decía Peter Lawrence (2006), *“si diéramos más oportunidades y poder a los individuos más sutiles, reflexivos y creativos de ambos*

sexos, más mujeres resultarían elegidas y un mayor número de ellas alcanzaría la cima". ¿Promueve nuestra escuela –especialmente ciertas asignaturas- la sutileza, la reflexión y la creatividad?

Una escuela que pretenda atender la diversidad es una escuela en la que la palabra del alumnado es la protagonista. En la escuela del silencio jamás podrá aflorar la riqueza y el enorme privilegio que supone contar con alumnos y alumnas con diferentes interpretaciones del mundo, que proceden de distintos tipos de familias, de innumerables lugares del mundo, que hablan diversidad de idiomas, con gastronomías de una variedad infinita. Niños y niñas llegan a la escuela sabiendo un montón de cosas y de esos saberes se debe partir si queremos una escuela de calidad para todos y todas.

3. BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1990) *Clases, códigos y control*, Madrid: Akal.
- CALERO, J. y J. ORIOL (2005) “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”. En V. Navarro (dir.), *La situación social en España*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- COHEN, A. (1955) *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*, Londres: MacMillan.
- CHARLE, C.; BUONO, L.; GAUBERT, C. y SOULIE, C. (2004) «Enseignement supérieur: le moment critique», *Regards sur l'actualité*, nº 301.
- FEATHERMAN, D.L. y R.M. HAUSER (1976) “Equality of Schooling: Trends and prospects”, *Sociology of Education*, 49.
- FEATHERMAN, D.L. y R.M. HAUSER (1978) *Opportunity and Change*, Nueva York: Academic Press.
- GARCÍA DE LEÓN, M^a A. (1984) *Élites discriminadas: (sobre el poder de las mujeres)*, Barcelona: Anthropos.
- HALSEY, A.H., A. HEATH y J.M. RIDGE (1980) *Origins and Destinations*, Oxford: Clarendon Press.
- KINCHELOE, J.L. (2004) “Fundamentos de una psicología educativa democrática”. En J.L. Kincheloe, Sh. Steinberg, R. y L.E. Villaverde, *Repensar la inteligencia*, Madrid: Morata.
- KOHN, M. (1977) *Class and Conformity. A Study in Values*, Chicago: Chicago University Press.
- LABOV, W. (1985) “La lógica del inglés no estándar”, *Educación y sociedad*, 4.
- LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon: Presses Universitaires.
- LAWRENCE, P. “¿Por qué no hay más mujeres en los altos cargos”, *El País*, 8 de marzo de 2006.

VERA, J. y Esteve, J.M. (2001) (coord), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Barcelona: Octaedro.

WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.

WRIGLEY, F. (2004) “Política y práctica de un fenómeno global”, *Cuadernos de Pedagogía*, 339.

LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO POR DIFERENTES CAPACIDADES Y RITMOS DE APRENDIZAJE

José Antonio Rodríguez Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

“El buen profesor forma a sus alumnos como los océanos formaron los continentes: retirándose”.

Hölderlin

Actualizar el concepto de capacidad, de capacidades humanas, como objetivo fundamental de la escuela, y valorar las implicaciones que supone admitir el concepto de diversidad, son reflexiones previas para referirnos al reto con el que se encuentran los profesores y profesoras de nuestras escuelas.

1. El concepto de capacidad

Durante mucho tiempo la psicología ha definido la capacidad como una aptitud o habilidad congénita o adquirida por medio de un aprendizaje: *“poder de realizar un acto físico o mental, ya sea innato o alcanzable por aprendizaje”*¹⁸.

En el primer caso, se partía de una concepción humana compuesta de un conjunto de elementos más o menos estáticos (concepción empírica); y en el segundo caso, la capacidad adquirida por el aprendizaje requería diseccionar esa capacidad para poder cultivarla, lo que producía un aprendizaje formal, a veces académico, que dejaba al margen el auténtico sentido del desarrollo humano.

¹⁸ Diccionario de Psicología Santillana (1989).

Y esa concepción marcaba toda una serie de actuaciones, sobre todo, las educativas.

Las capacidades humanas sólo pueden ser entendidas en el marco de una concepción global del ser humano. El hombre es una realidad psico-biológica que, como todo ser vivo, “nace, crece, vive y muere” *haciéndose* en función de sus posibilidades. Las posibilidades humanas son sus capacidades.

Sin embargo, la peculiaridad de las posibilidades humanas no está prioritariamente fundamentada en su biología, sino en su contexto cultural. Sus capacidades no son tanto el resultado de su dotación psico-biológica, sino del entorno cultural en el que “nace, crece, vive y muere”. Entorno cultural en el que la educación escolar, así como la familia y el ámbito social, tienen una labor fundamental.

Como dice J.A. Marina (2004):

“El ser humano es un organismo inteligente que puede elegir diversos modos de vida.

Anticipa sucesos, hace planes, toma decisiones, es autor de su propia biografía.

La posibilidad de elegir establece que se pueda vivir bien o mal.

Vivir bien consiste en alcanzar tres metas (valores):

Salud (meta biológica).

Felicidad (meta psicológica).

Dignidad (meta ética)”.

Contamos, para ello, con una serie de posibilidades, con un conjunto de capacidades determinadas más por los recursos que proporciona el entorno que por la propia dotación biológica.

Conseguir esas tres grandes metas depende de los recursos de que se disponga.

Por eso entendemos *la educación, como la oferta de recursos sociales que sirve para corregir, mejorar, compensar, los recursos personales de cada uno (personalidad recibida en el contexto socio-cultural donde uno nace) y que puede proporcionar el desarrollo de la personalidad aprendida (hábitos cognitivos, afectivos y operativos) con vistas a la consecución de esas grandes metas.*

En consecuencia: educar implica cultivar los recursos.

Educar es:

1. Ayudar a que el niño desarrolle sus capacidades:

Percibir, recordar, relacionar, anticipar, comprender, hablar, razonar, adquirir habilidades motoras, desarrollar buenos estilos afectivos.

2. Construir adecuadamente su memoria:

Asimile los conocimientos, valores y destrezas convenientes.

3. Producir buenas ocurrencias:

Aquellas ideas, deseos, sentimientos, proyectos, palabras, recuerdos, imágenes que aparecen en nuestra conciencia.

4. Que se comporte adecuadamente:

La acción es la expresión más compleja de la inteligencia. La educación también debe ayudar a que su comportamiento sea lo más inteligente posible.

Sólo en este marco tiene sentido hablar de capacidades humanas, incluso referirnos a sus capacidades cognitivas, afectivas y comportamentales para diseñar, desde ellas, un proceso educativo que se convierte en la “*pedagogía de las posibilidades*” a la que se refería Paulo Freire.

Capacidades que con la dotación de una personalidad recibida (temperamento, destrezas básicas, sexo), tienen su gran desarrollo en el marco del contexto social, familiar y escolar (personalidad aprendida: hábitos, desarrollo de capacidades) que a cada uno le ha tocado vivir y que desde ese entorno puede avanzar hacia las metas del vivir humano. Ése es el reto de la educación, la finalidad educativa, lo que determina la función del profesorado como agente de ese proceso (Walter Michel, 1968).

A la nueva interpretación del concepto de capacidad hay que añadir el significado del concepto de diversidad, si pretendemos plantearnos el reto educativo de responder a alumnos con capacidades diversas.

2. El concepto de diversidad

La diversidad es una característica de la conducta y de la condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia ésta que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones.

Tenemos el propio concepto de diversidad, que incluye edad, clase social, país y nacionalidad de origen, género, habilidad intelectual, personalidad, habilidad física, lengua, experiencia profesional, raza, religión, orientación sexual, etc. Como podemos observar, la diversidad es un concepto muy amplio que incluye el concepto de diversidad cultural, que se refiere a la existencia de grupos culturales distintos, y que se manifiesta en las diferencias de lengua, raza, etnia, religión, actitudes, modelo de familia, etc.

Ahora bien, diversidad no es sinónimo de diferencias, pero incluye tanto diferencias como similitudes. En el nivel del individuo, la diversidad se refiere a diferencias, mientras que en el nivel colectivo se refiere a similitudes. Además, también debe quedar claro que la diversidad es el conjunto, la mezcla colectiva de diferencias y similitudes. Diversidad no son los miembros de las minorías sino la colectividad, el conjunto de minorías y mayorías.

Hay una relación intensa entre los conceptos de diversidad y capacidad. La capacidad es la posibilidad de desarrollo en función del contexto donde nos encontramos y esa posibilidad de desarrollo siempre produce diversidad, personas diversas, que asimilan el entorno construyendo una personalidad elegida (Pervin, 1997).

Si asumimos estos conceptos, es preciso que establezcamos procesos educativos nuevos. La educación fomenta el desarrollo de las capacidades sabiendo, y por lo tanto respetando, que cultivar esas capacidades va a producir diversidad de resultados, por dos motivos. Porque la diversidad de la “personalidad recibida” es el “espacio” donde se reelaboran las capacidades cultivadas y porque “la personalidad que se aprende”, el contexto en el que nos educamos y crecemos, no puede pretender la unificación sino, como decía Vigostky, la individualización de cada uno de nosotros (Marina, 2004).

Educamos para la individualización, para la personalización, que es diversidad; y lo hacemos ofreciendo cultivar las capacidades humanas desde el contexto social que hay que cambiar, mejorar, optimizar. Educar ya no consiste en “cultivar lo que uno tiene” sino en posibilitar que “todos tengan más”.

3. *Cómo gestionar pedagógicamente la diversidad de capacidades*

En este contexto, gestionar la diversidad de capacidades es un proceso que hay que diseñar a través de la propia organización del centro escolar. Es un proceso de reconocimiento, utilización y aprovechamiento de la diversidad en la propia organización.

Antes de plantear el perfil de profesorado que requiere esta concepción de la diversidad de capacidades, es preciso asumir su significado a nivel institucional. El sistema educativo, al menos el propio centro escolar, es el que tiene que replantearse su funcionamiento, si realmente asume el concepto de fomentar en sus alumnos sus capacidades desde la diversidad. Si al principio del proceso hay diversidad y al final del mismo también, el resultado va a ser diverso.

Dos aspectos, consideramos, exigen una buena gestión pedagógica de la diversidad de capacidades: por una parte, una visión integral de las capacidades humanas a fomentar y, por otra, la supresión de todas las barreras que impidan la diversidad, pues de lo contrario se estará lesionando el desarrollo de las capacidades.

3.1. *Una visión integral de las capacidades humanas a fomentar*

Si partimos de la concepción global de las capacidades que hemos propuesto, como posibilidades de desarrollo al servicio de la consecución de las tres metas humanas que la educación, fundamentalmente, tiene que cultivar, respetando la diversidad, necesitamos tener una visión integral de cuáles son esas capacidades.

Su especificación va a condicionar las líneas de la actuación educativa. No es lo mismo entender que las capacidades que hay que fomentar en la escuela son las capacidades cognitivas, entendidas como procesos mentales, que sostener que las capacidades humanas, que por lo tanto hay que cultivar, consisten en *las posibilidades* de que las personas consigan la salud, la dignidad y la libertad; o dicho en términos de la OMS, alcancen niveles de calidad de vida. Lo que, por lo tanto, se convierte en objetivo educativo, en la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que la escuela tiene que proporcionar. José Antonio Marina (2004) concreta ese conjunto de capacidades que hay que cultivar al precisar los rasgos de una personalidad adulta:

Inteligencia. Autonomía. Tenacidad.

Capacidad de amor.

Poder de recuperación ante el fracaso.

Energía para enfrentarse a los problemas.

Valentía. Sentido del humor.

Aptitud para disfrutar de las cosas.

Delicadeza. Entendimiento con los demás.

Creatividad.

Sentido de la justicia...

Que nos impulsa a la felicidad.

Cuando se formulan de esa manera las capacidades humanas y con esa terminología, se proponen como objetivos educativos, siempre se produce una sensación de utopía, de ingenuidad romántica, que habría que justificar.

Si recogemos la formulación que plantea J. Delors en su informe sobre el “tesoro de la educación”, el reto de la educación en el siglo XXI tiene que plantearse enseñar a las nuevas generaciones (Delors, 1996):

Aprender a aprender

Aprender a convivir

Aprender a hacer

Aprender a ser

No hay mucha diferencia con la formulación que planteábamos mas arriba.

De igual forma, si buscamos argumentar la formulación que proponemos, apoyándonos en la autoridad de algunos autores, podríamos citar la definición de educación que propone Young (1993: 41-42):

“La educación es un proceso de culturización: un paso a una forma de vida. Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y, su producto, la cultura. Únicamente se logra cuando un escolar cambia de vida, no cuando sólo cambia un rinconcito de su cabeza, lo cual es a la vez un concepto espantoso y noble de la responsabilidad de los docentes”

¿Cómo se podría entender esa afirmación de “cambiar de vida”? Cuando el medio es la lengua y la experiencia, el método, el diálogo y la cultura el producto, también vale la formulación propuesta.

Cuando la UNESCO propone que la función de la escuela pretenda una *“incorporación de las nuevas generaciones como ciudadanos activos a esta sociedad, lo que le exige prepararlos para esa participación “activa”*. ¿Cómo se podrían concretar esas metas y transformarlas en objetivos educativos?

3.2. La supresión de todas las barreras que impidan la diversidad

En la línea de las mejoras educativas que Hopkins (2005) planteó en Inglaterra para mejorar la calidad de los estándares educativos y que denominó “Grandes retos, grandes ayudas”, podríamos plantear la estrategia “a mayor diversidad, mayor flexibilidad” como forma de suprimir cualquier tipo de barrera que dificulte la aceptación de la diversidad de capacidades en la visión integral que hemos propuesto.

En la medida en que el centro asuma con más profundidad el hecho de la diversidad de los alumnos/as, mayor flexibilidad tiene que establecerse en el diseño organizativo y funcional del mismo, y mayor posibilidad existirá de que cada alumno/a, en el marco de una comunidad educativa, tenga un proyecto de desarrollo personal, ya que el grupo es el que alimenta ese desarrollo y no a la inversa.

Estrategia “a mayor diversidad, mayor flexibilidad”:

En el planteamiento curricular	Desde un currículo básico común ¹⁹ la flexibilidad curricular puede tener muchos niveles organizativos: por centros de interés, por proyectos de investigación surgidos del entorno, por temas de actualidad, a partir de experiencias vividas, para adquirir habilidades sociales, como participación en la comunidad...
En la organización de tiempos	Los tiempos deben ser abiertos pero controlados por “el sistema eficaz de evaluación”. Si el centro cuenta con recursos telemáticos, se amplían los tiempos desde la distancia, lo que abre otras posibilidades de diversidad. La flexibilidad permite conjugar tiempo/grupo/espacio en múltiples combinaciones.

¹⁹ Que todas las investigaciones centran en los programas de lecto-escritura y en la adquisición del lenguaje matemático.

En la utilización de los espacios	Los espacios escolares limitan las posibilidades de flexibilidad y, por lo tanto, el apoyo a la diversidad. Pero a pesar de ello es posible alguna flexibilidad, “especializando espacios”, organizándolos al servicio de capacidades y no de contenidos, utilizando los que se tienen desde el principio “nosotros creamos la funcionalidad del espacio, no es él el que nos determina”.
En la organización de grupos	Donde la flexibilidad a favor de la diversidad no sólo puede concretarse en términos cuantitativos (gran grupo,...), sino también por edades, intercentros, con otros miembros de la comunidad, incluidos los adultos.
En las estrategias didácticas	Hay algunas estrategias privilegiadas cuando lo que se pretende es el desarrollo de capacidades: aprendizaje como construcción de significados, aprendizaje colaborativo, metodología de solución de problemas, aprendizaje horizontal, técnicas de búsqueda de información, experimentaciones, fomento del pensamiento creativo, creación de climas emocionales, aprender haciendo, uso de evaluaciones formativas, auto-evaluaciones y meta-evaluaciones...
En la utilización de medios	El entorno es el medio. Cualquier recurso se convierte en medio didáctico. La expresión oral y escrita para transmitir lo que se aprende, la imagen y la observación en algún tipo de soporte, los aparatos que nos permiten ver la realidad más allá de nuestros sentidos. La tecnología como instrumento cognitivo que amplifica nuestras capacidades de... comprensión, utilización, dominio.
Con un sistema eficaz de evaluación	Evaluación que requiere un diseño que permita evaluar y hacer un seguimiento de todos los elementos de flexibilidad introducidos. La flexibilidad no es una organización sin control. Evaluación que debe proporcionar criterios para constatar el impacto y los resultados del principio “a mayor diversidad, mayor flexibilidad”.

4. Implicaciones en la formación del profesorado

En la línea del planteamiento inicial del artículo, no sólo se trataba de presentar el sentido de las capacidades y la diversidad que la escuela debe afrontar en estos momentos. Desde esos conceptos, la intención requería referirse a la problemática que esta situación plantea en la formación del profesorado.

La situación de diversidad del alumnado necesita profesores/as con un estilo docente crítico, innovador, capaces de cuestionarse su propia práctica y cuya experiencia docente se convierta en un proceso de investigación desde la que se ajusten las intervenciones educativas.

Es preciso concretar esos rasgos para poder plantearse un proceso formativo de ese tipo de profesor. Si hay algo evidente, aunque sea una concreción negativa, es que la formación inicial que se proporciona actualmente al profesorado, a todo el profesorado, para nada sirve a este perfil profesional, que exige una escuela que asume como objetivo el desarrollo de capacidades desde la diversidad y para la diversidad. Bastaría con hacer un análisis comparativo entre ese perfil y los planes de estudio.

Sería necesario asumir también en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, sistemas de flexibilidad que podrían ir desde la especialización en algunas habilidades docentes, hasta el reconocimiento para poder ejercer, a aquellos profesionales que hayan garantizado una práctica rica, incorporar a la docencia profesionales que provengan de otros campos, etc.

El centro escolar, entendido como comunidad de aprendizaje, debería ser el lugar donde la comunidad decidiese quiénes pueden asumir mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje que se precisa. Hay demasiado centralismo en los sistemas educativos y demasiados funcionarios.

Hopkins y Stern (1996), a partir de los estudios de la OCDE, sintetizaron las características más relevantes del “buen profesor”:

1. **El compromiso con su trabajo como fuerza motriz.** Vivir su trabajo como una función en la que hay que plantearse objetivos, superar limitaciones, plantearse metas. Referidas, por supuesto, a las capacidades diversas de sus alumnos.
2. **Ama a sus alumnos.** El buen docente transmite cariño y entusiasmo, es perseverante, cambia las propuestas que no funcionan, apoya la autoestima de sus alumnos/as, mantiene un buen nivel de sentido del humor, dentro de un clima de respeto y empatía.
3. **Tiene oficio.** Maneja los procesos didácticos. No enseña sólo repitiendo lo que sabe, sino planteando situaciones **vivas** en las que el alumno/a “aprenda” lo que el profesor/a ya sabe y se propone enseñarle.

4. **Domina múltiples modelos de enseñanza y aprendizaje** que emplea en cada momento en función del alumnado y de lo que se pretenda conseguir. Maneja el diseño del trabajo en grupo, **combina** exposiciones con realizaciones individuales, es flexible en el diseño de sus estrategias. Es hábil para solucionar situaciones imprevistas.
5. **Tiene un alto nivel de reflexión** sobre su práctica y en su propia práctica, no se limita a aplicar lo que otros han hecho. Comprende el contexto, no le angustia el cambio.
6. **Necesita trabajar en equipo**. No es posible ser buen profesor fuera de un clima organizado (no sólo espontáneo), de **intercambio** constante, de lo que está ocurriendo en la práctica docente. Todos los pasos de un proceso de intervención se deciden en equipo. El proyecto de centro, la programación, la forma de atender a los alumnos, el desarrollo de la innovación, el análisis de resultados, la conveniencia de introducir cambios (Marchesi y Martín, 1998).

En esa misma línea, el Informe Pisa (2004) señala cuatro aspectos sobre ese perfil del nuevo profesor:

1. Un estilo docente en el que el profesorado, en relación al alumno/a considerado individualmente, sepa iniciar y gestionar los procesos de aprendizaje, sea capaz de atender eficazmente las necesidades individuales de aprendizaje (diversidad), incluyendo en esa **relación**, la evaluación formativa y sumativa.
2. Con relación al aula, sepa plantear una enseñanza adecuada a la multiculturalidad presente en ella, que abarca nuevos contenidos transversales e integra a los alumnos con necesidades educativas especiales.
3. En el nivel de centro, los profesores deben planificar y trabajar en equipo, participar en la evaluación y la planificación de la mejora del sistema y contribuir a la gestión del centro y al liderazgo compartido.
4. Todos los países se plantean la necesidad de que los profesores sepan aconsejar a los padres y promover asociaciones que fomenten el aprendizaje en la comunidad (OCDE, 2005).

5. A modo de conclusión

Es preciso replantearse la concepción de las capacidades humanas y la forma en que es posible su desarrollo y potenciación. Fundamentalmente, a través de un proceso educativo rico y, sobre todo, coherente con ese planteamiento.

El desarrollo de las capacidades va unido a la diversidad que hay que aceptar asumiendo un planteamiento y una organización escolar basados en esa diversidad para que los docentes puedan plantearse (de lo contrario el enfoque es estéril) un “estilo educativo” que la respete (diversidad) y las fomente (capacidades), en favor de una escuela que se propone mejorar: “salud, dignidad y libertad”.

6. Bibliografía

MARINA, J. A. (2004). *Aprender a vivir...* Ariel.

MICHEL, W. (1968). *Personality and assessment*. Wiley N.Y.

PERVIN, L. A. (1997). *La ciencia de la personalidad*. McGraw-Hill. Madrid. 1997

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Unesco.

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.

HOPKINS, C. (2005). Documento Presentado en el seminario OCDE/Japon.

HOPKINS, C y STERN, D. (1996). Quality teachers, quality schools. *Teaching&teacher education*,12(5), 501-517.

YOUNG, M.F.D.(1993) *An approach to the study of curricula*. Collier McMillan.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD POR RAZÓN DE GÉNERO

Luis Pumares Puertas
Universidad Complutense de Madrid

“La mayoría de los analfabetos censados en 1900 son hombres²⁰ porque al decidir la riqueza el destino de cada cual y reservarles la costumbre la patente de trabajadores, la miseria les expulsa pronto de la escuela. Pero en el sector de clase media desahogada, con facilidades económicas para estudiar, el sexo determina la enseñanza del burgués, y mientras el hijo de acaudalada familia dilapida la fortuna que le proporciona la ilustración en internado aristocrático donde permanece a menudo hasta terminar del todo su carrera²¹, la señorita no pasa de las cuatro reglas aprendidas en los conventos, los colegios extranjeros y con las institutrices en su casa²² y aunque la ley lo autoriza, el caso de la mujer asistiendo al Instituto o a la Universidad es todavía fenomenal²³: como su porvenir depende de los ovarios, recibe educación y no instrucción (la primera se dirige al corazón, la segunda, a la inteligencia)²⁴ y le bastará saber rezar y leer, escribir, un poquito de geografía y de historia con algo de aritmética y de ciencias naturales y, acaso, el piano²⁵, para doctorarse en matrimonio sin cursar las enrevesadas asignaturas de su ocioso compañero”.^(*)

La novela del corsé, Manuel Longares (1979).

“...

- *¿También yo seré culta?*
- *¡Una locuela es lo que serás! ¿Y de qué te servirá serlo si eres mujer? La mujer no puede alcanzar nunca la sabiduría del hombre.*
- *¿Y entonces, Santa Teresa?*

²⁰ *La reina del cuplé.* Álvaro Retana.

²¹ *La honrada.* Jacinto Octavio Picón.

²² *La vida contemporánea.* Emilia Pardo Bazán.

²³ *La vida contemporánea.* Emilia Pardo Bazán.

²⁴ *Tobilleras.* Joaquín Belda.

²⁵ *La verbena de la Paloma.* Ricardo de la Vega y Tomás Bretón.

^(*) Manuel Longares construye el comienzo de su novela, en el que relata la diferente formación recibida por hombres y mujeres, a comienzos del siglo pasado y según su clase social, a partir de las aportaciones de documentos literario-musicales de la época que se citan en las notas anteriores.

- *Pero Santa Teresa, que por eso era santa, era una elegida de Dios, ¡locuela! Cuidado de caer en el pecado de presunción. Me agrada ver lo mucho que te gusta estudiar y ciertamente he de admitir que tienes una memoria y una voluntad fuera de lo común. Pero cuidadito, porque la inteligencia puede hacer caer en las oscuras redes del pecado. ¡Reza y borda, aparte de estudiar! Borda y reza. El bordado habitúa a la obediencia, que son las únicas armas seguras contra el pecado.*
- ...
- *Tengo miedo de tu inteligencia..., eres mujer,... eres mujer, sor Angélica...*

El arte del placer, Goliarda Sapienza (1998).²⁶

Que en la especie humana existen dos “tipos” de personas en función de su sexo, con diferencias biológicas, fisiológicas y psicológicas entre sí, es una obviedad que no merece la pena argumentar; y que esa diferencia constituya un elemento de diversidad en los grupos sociales constituidos por hombres y mujeres, por niños y niñas, parece una consecuencia lógica de lo anterior. Ahora bien, que esas diferencias den lugar a tratos desiguales y discriminatorios hacia una población que constituye más de la mitad de nuestra especie, por cierto que sea, no es sino una aberración más de cuantas hemos abrazado en nuestra sociedad habiendo llegado a considerarlo normal por el puro y simple hecho de la costumbre.

Resulta frecuente que la reflexión acerca de la diversidad por razón de género sea abordada por mujeres, pues las autoras, más cercanas al problema de la mujer, por vivirlo en propias carnes, parecen más legitimadas para la reivindicación, más autorizadas a la crítica, más sensibles al problema. Eso sólo puede entenderse en el seno de una sociedad enferma en la que la denuncia de la injusticia y la sinrazón quede reservada en exclusiva a aquellos o a aquellas que la padecen.

Por esa razón asumo yo la redacción de estas páginas habiendo compañeras que firman otras partes de la presente obra. Ellas habrían sido igual de capaces para asumir esta tarea (probablemente más), pero estaríamos incurriendo nuevamente en la irresponsabilidad masculina de ser meros comparsas en una *cruzada* que *no nos afecta* más que colateralmente, de forma indirecta.

La función del varón en la lucha por la igualdad de la mujer no es la de acompañar, no es la de comprender, no es la de asentir con un apoyo testimonial y paternalista. Nuestra función es la de asumir el protagonismo en el empeño de

²⁶ Goliarda Sapienza, escritora y actriz italiana (1924-1996), ambienta su novela a lo largo del s. XX haciendo nacer a la protagonista de la misma el 1 de enero de 1900, mismo año al que se refiere el texto anterior de M. Longares.

acabar con una lacra de toda la sociedad que menosprecia, margina y explota a la mitad de la población mostrándose complaciente con los privilegios y los vicios de la otra media.

A veces uno se avergüenza de pertenecer a algunos colectivos que, en principio, no deberían ser motivo de vergüenza. Uno se ruboriza de ser español viendo el trato que se da en ciertos lugares a personas inmigrantes. Reniega uno de haber sido bautizado al ver ciertas posturas de la jerarquía eclesiástica y, por supuesto, se avergüenza de ser varón cuando piensa en el trato que reciben las mujeres en una sociedad como la nuestra.

Y ser varón no debería ser motivo de vergüenza alguna.

Que la especie humana esté repartida entre machos y hembras, más o menos al 50%, no es más que una situación natural, así ocurre en la mayor parte de las especies. Esa diferencia no es más que una garantía de perpetuación en la que cada individuo, en función de su sexo, tiene asignadas unas funciones fisiológicas. Por añadidura debería ser un motivo de disfrute y de gozo, de curiosidad, de acercamiento, de búsqueda y de respeto²⁷.

Las causas que han dado origen a esta situación de desigualdad son muy diversas y están enraizadas en la antigüedad, tampoco son exclusivas de nuestra civilización ni, dentro de ella, de nuestro país, lo cual nos dará idea de la dimensión del problema y del modo que se encuentra instalado en el pensamiento colectivo. Tanto es así que muchas mujeres *comprenden* que las cosas sean de ese modo. Critican *esas modas feministas que no pueden llevar a nada bueno* y viven como normal la situación de explotación y de dependencia a la que han sido condenadas por el mero hecho de ser mujeres. Justifican la preponderancia del varón sin otro argumento que el “*así ha sido siempre*” o el “*las cosas son como tienen que ser*”.

Ni las cosas tienen que ser de ningún modo, ni las mujeres han perdido la capacidad crítica ante su situación.

La comprensión/sumisión de algunas mujeres (es verdad que tanto más en generaciones pasadas) no hace más que abundar en las proporciones del problema. Los sistemas represores muestran su mayor grado de eficacia cuando los propios individuos reprimidos asumen su situación como natural. Sólo entonces se ha

²⁷ Estoy refiriéndome exclusivamente a las funciones fisiológicas de reproducción y perpetuación de la especie, para las que son necesarios los dos sexos. No hablo en absoluto de las relaciones personales, de los gustos o tendencias sexuales de las personas, no hablo de amor ni de afecto, cuestiones éstas para las que el sexo de cada individuo resulta irrelevante, como se tratará en otro capítulo de esta misma obra.

conseguido el objetivo plenamente y los grupos dominantes pueden ejercer su supremacía con total impunidad, sin tener que preocuparse de justificarla en modo alguno... el paso del tiempo y el ejercicio implacable del poder se encargarán de dar carta de naturaleza a las situaciones más injustas. La historia está sembrada de cientos de situaciones de ese tipo. *El problema no es que haya esclavos, sino que los esclavos hayan asumido esa condición*, escribía Pío Baroja en 1911 en *El árbol de la ciencia*.

A pesar de todo ello, estas páginas, limitadas en su extensión, carecen de toda intención historicista por lo que voy a renunciar a hacer una revisión, que se perdería en el tiempo, de un problema complejo y multicausal, sino que nacen con una intención de presente y, sobre todo, de futuro, pues su principal objetivo es plantearnos qué puede hacer la educación en la situación actual de nuestra sociedad y de nuestras aulas.

Tampoco voy a entretenerme en la reciente disquisición entre sexo y género con la que se abanderan ciertos discursos en los últimos tiempos y que, probablemente, nos llevaría a distraernos del objetivo fundamental. Lo femenino constituye un género y las mujeres tienen un sexo, femenino también. Juzgue el lector/a y utilice la nomenclatura que más le plazca. Para mí, ni hablar de género minimiza el problema, ni la referencia sexual añade ningún elemento peyorativo o vergonzante.

Por último, no recurriré a figuras de autoridad en el desarrollo de estas páginas. La literatura especializada es abundante, pero no aportará más validez a nuestros planteamientos. Creo que el sentido común y la reflexión crítica ejercida desde la experiencia práctica serán argumentos más que suficientes para el desarrollo de los planteamientos que se proponen en estas páginas²⁸.

Afortunadamente, en el momento actual, la autopercepción de la mujer dista mucho de la de aquellas víctimas resignadas a las que me refería anteriormente. Siguen siendo víctimas, en muchos casos, pero han perdido la resignación y se han lanzado a la conquista de sus derechos de forma decidida e irreversible. Nos hemos lanzado, quiero decir, pues reitero que, en esta causa, ni están solas ni su defensa les corresponde a ellas en exclusividad.

²⁸ En efecto, existen cuestiones “debatibles”, que requieren argumentos en pro y en contra, análisis realizados desde diferentes puntos de vista o estilos de pensamiento. Aquí no; que la mujer es depositaria de idénticos derechos que el hombre no es una cuestión a debatir y no requiere ninguna confirmación de autoridad. Quien admite el debate en estas cuestiones está justificando la situación de injusticia flagrante que se sigue dando en nuestra sociedad. No es momento para el debate de ideas sino para la propuesta de soluciones precisas, inmediatas y contundentes, que terminen de forma definitiva con lo que sólo desde la irracionalidad más absoluta puede admitirse como discutible.

Si algo ha cambiado en España desde el momento de la Transición (por fijar un momento en el que surge una verdadera transformación social en nuestro país en todos los sentidos), ha sido la mentalidad de la mujer. Y ese cambio de mentalidad, liderado por movimientos y colectivos vanguardistas y por figuras individuales cuya voz se ha hecho oír con claridad, ha provocado un cambio progresivo e irrefrenable en la situación de la mujer actual, por mucho que resulte aún insuficiente.

Cuando uno escucha las noticias de los informativos y recibe el zarpazo de una nueva víctima de la violencia de género²⁹, constata, aunque con repugnancia, el sentido irreversible que ha adquirido por fin la emancipación de la mujer. Y, con todo, las mujeres asesinadas no constituyen más que la punta del iceberg, se convierten en noticia por el hecho de haber sufrido el hecho de la brutalidad más extrema. Son muchísimos más los casos de maltrato continuo que se sufren en el silencio y el anonimato del hogar y que no llegan a hacerse públicos porque el desenlace no ha sido fatal hasta el momento.

Quiero denunciar con toda energía el discurso tibio y autocomplaciente, cómplice en el fondo, mediante el que se argumenta que el varón se encuentra desconcertado ante una nueva mujer que irrumpe vigorosa en la vida laboral, social, familiar y sexual. El hombre no se encuentra desconcertado, sino incapaz de renunciar a los privilegios de dominación de los que ha gozado, a la sumisión que había impuesto a su compañera e, impotente ante la razón y la justicia de una realidad innegable, recurre a la brutalidad y a la violencia del ser primario, irracional y abominable. La violencia hacia las mujeres, como cualquier otro tipo de violencia ejercida desde el abuso y el poder, sólo es propia de seres miserables.

Nótese que la lucha por la igualdad de las mujeres, como la de los esclavos, como la de los homosexuales, en definitiva, como la de cualquier otro grupo sometido, es una empresa que, intelectualmente, no debería haber sido necesaria. La razón no resiste análisis alguno que justifique que una persona tenga más derechos que otra, por ninguna condición; y, sin embargo, todas esas luchas resultan dolorosas y feroces, en ocasiones, cruentas³⁰.

²⁹ En el momento de redactarse estas páginas van 53 víctimas mortales en el año en curso, y éste no ha alcanzado más allá de sus dos tercios.

³⁰ Sin ánimo de comparación recuerdo los episodios históricos de marginación extrema que han producido los capítulos más vergonzosos de la historia de la humanidad: la Inquisición, la persecución de la población negra en EE.UU., el holocausto del III Reich, la más reciente limpieza étnica en los Balcanes... situaciones irracionales en las que una persona se cree legitimada para someter a otra y a disponer de su vida por su diferente situación, raza, procedencia, etc. ¿Es muy diferente la violencia de género a la que asistimos impasibles?

No existe ninguna lógica capaz de justificar que un negro y un blanco (varones ambos) no tengan los mismos derechos y deberes en la sociedad, o que no los tengan un homosexual y un heterosexual (hombres o mujeres). Y, sin embargo, ese extremo ha sido causa de un encendido debate político y social, auspiciado y alentado por grupos e instituciones de hondo calado en nuestra sociedad: grupos económicos y de poder, partidos políticos, medios de comunicación, asociaciones de signo conservador e, incomprensiblemente, la Iglesia (quiero decir la jerarquía eclesiástica).

Y digo incomprensiblemente cuando me refiero a la Iglesia por dos razones esenciales de interés: la primera es la influencia moral e ideológica que tal institución proyecta sobre sus fieles, el estado de opinión que suscita en millones de personas. La segunda, porque resulta injustificable que una institución cuyo dogma predica el amor al prójimo practique el amor a sólo una parte del prójimo, condenando a otra parte a la postergación y a la injusticia. Qué forma tomarían en nuestros días aquellos Evangelios en los que Jesucristo se mezclaba con los leprosos, las prostitutas, los pecadores y los infieles, si en lugar de leprosos fueran seropositivos, si el *pecado* de aquellos pecadores hubiese sido el de ser homosexuales. Cómo es posible que un/a homosexual o sencillamente una mujer pueda entrar en el Cielo y no le sean reconocidos los mismos derechos en la tierra, que esa misma institución que predica las *bienaventuranzas* condene a unos y margine a otras.

También conviene señalar la función de la clase política y de los medios de comunicación, que han aireado un debate social ante el que no han mostrado una postura concluyente: no hay debate posible. Todas las personas tienen los mismos derechos y deberes, merecen idéntica consideración independientemente de todos los detalles y circunstancias personales. Por qué no extender el debate a las personas con ojos azules y castaños, a los seguidores del Barcelona o del Real Madrid. Todo sería más complicado y podríamos alcanzar el colmo de la estupidez estableciendo rangos de derechos, categorías de personas en función del cúmulo de circunstancias o rasgos que concurrieran en cada una de ellas.

Nuestra sociedad patriarcal ha asumido progresivamente el uso de la minifalda o del *Wonder-Bra*, la legalización del divorcio y el aborto (este último en según qué condiciones), las operaciones estéticas de aumento o reducción de busto o de caderas... presuntos síntomas de una aparente liberación de la mujer, pero no se trataba de una aceptación real, al menos no definitiva. Todas esas manifestaciones se han ido incorporando y aceptando con una cierta condescendencia paternalista no exenta de frivolidad.

La verdadera transformación está por concluir, pero está en marcha y se presenta imparable.

1. Una situación conocida

Cuesta trabajo creerlo pero, en pleno siglo XXI y en una sociedad supuestamente desarrollada, todos y todas conocemos situaciones que ocurren a nuestro lado:

- El paro femenino es abrumadoramente más alto que el de los hombres.
- En algunos ámbitos laborales las mujeres reciben menor salario por desarrollar el mismo trabajo que sus compañeros varones.
- Los cargos de responsabilidad son ocupados mayoritariamente por varones, incluso en profesiones en las que predomina el número de mujeres³¹.
- La conducta social, y no digamos ya la sexual, son juzgadas de diferente manera en un hombre y en una mujer.
- El lenguaje es sexista y discriminatorio.
- Los libros de texto y las noticias de los informativos, también³².
- ...

Y sin embargo, ni la práctica ni estudio alguno han demostrado que las mujeres tengan menos capacidad, o muestren menor rendimiento en ninguna de las actividades a las que progresivamente van accediendo. Algunos indicios apuntarían, incluso, a lo contrario, pero no adelantemos acontecimientos.

Las estadísticas que se publican en los últimos años presentan un número mucho mayor de alumnas que obtienen éxito en sus estudios que sus compañeros en todas las etapas educativas. Son más las chicas que llegan a la Universidad y se distribuyen por cada vez mayor número de carreras, incluso en las que tradicionalmente parecían exclusivas de los chicos. En la actividad profesional, la mujer está demostrando un rendimiento excepcional tanto en puestos directivos y de responsabilidad como trabajando de asalariadas, todo ello en el ejercicio de las profesiones más diversas y, en muchos casos, compaginando su actividad

³¹ Por ejemplo en la profesión docente, en la que las mujeres forman una mayoría abrumadora, el porcentaje de varones que ocupan cargos directivos respecto al total de directores y directoras de centros no se corresponde, en absoluto, con el porcentaje de profesores frente a profesoras.

³² ¿Quién recuerda el nombre de la ganadora del torneo femenino de Wimbledon del año anterior?

profesional con la atención a la familia en la que, aún, sigue asumiendo la carga principal en la mayor parte de los casos.

No. Tampoco las mujeres tienen mayor capacidad, ni creo que estén más dotadas para el estudio o el ejercicio profesional. Las personas somos diversas y cada uno, cada una, mostramos habilidades, destrezas y competencias para según qué cosas mientras *se nos resisten* algunas otras. Hay mujeres inteligentes y torpes, altas y bajas, gruesas y delgadas, en las que predominan las habilidades manuales y en las que prevalece su capacidad intelectual... como ocurre con los varones.

Pero hay una diferencia. Sólo por ser mujer, tradicionalmente, han encontrado más trabas para acceder al mundo laboral que sus compañeros, y la mujer se prepara concienzudamente para la competencia. Sabe que se le exigirá que demuestre una valía que a sus compañeros se les supone... y ha aceptado el reto... no ha tenido más remedio que aceptarlo. Y a fe que lo está haciendo bien.

Es injusto, sin duda, pero la mujer actual se ha sobrepuesto a la injusticia y está conquistando su lugar en la sociedad aun a pesar de la desigualdad en la exigencia, a pesar de la discriminación y de las barreras. Nadie le ha regalado nada.

2. ¿Una tradición infructuosa o una falacia perversa?

Con todos los preámbulos y las consideraciones tenidas en cuenta hasta el momento, quiero llamar la atención acerca de un extremo que puede resultar engañoso, cuando menos paradójico: ¿cómo es posible que esta situación siga produciéndose si, tradicionalmente, la educación de las nuevas generaciones ha estado en manos de las mujeres? Veamos.

Es verdad que en la familia el cuidado y la atención de los hijos e hijas ha recaído en las mujeres. Tradicionalmente y de forma mayoritaria, las madres –que no los padres- han asumido la función de criar a la prole, lo cual ha implicado, además de los cuidados físicos, alimentación, higiene, etc., la dispensación de cariño y afecto, inculcación de valores, costumbres y hábitos, normas de conducta, etc.

Por otra parte la escuela, segunda institución educadora por excelencia, ha estado mayoritariamente en manos de mujeres en la última mitad de siglo, especialmente en los primeros años en los que se fundamenta la futura personalidad de los pequeños y pequeñas escolares. Es cierto, la mayoría de los profesionales de primeros cursos (E. Infantil y Primaria) tradicionalmente han sido mujeres y así

sigue siendo si miramos las nuevas promociones que salen de las facultades de Educación³³.

Con estos planteamientos de partida la cuestión no parece descabellada.

Y sin embargo lo es. Argumentos de ese estilo se usan con frecuencia enmascarados en el torbellino mediático de un presunto discurso crítico cuando, en realidad, no se trata más que de una nueva falacia, tan perversa como tantas otras de ese estilo, por espurias e interesadas.

Las mujeres pasan la mayor parte del tiempo con los pequeños y pequeñas, sí, bien sea en calidad de madres o de maestras, pero sólo por pura tradición machista según la cual el varón permanece *ocupado* en otras *cuestiones de más alta importancia* que dedicarse al cuidado de la prole. Pero el varón es el cabeza de familia, las decisiones no se toman hasta que él no llega, puede ratificar o desautorizar a la madre o a la maestra en las medidas adoptadas según coincidan o no con sus criterios. “*Verás cuando venga tu padre*”... “*Eso se lo dices a tu padre cuando llegue*”... son frases habituales en boca de las madres indicándole a su hijo/a pequeño/a *quien manda en casa*.

Es un esquema que se repite incansablemente y que proporciona a los niños y niñas un aprendizaje vicario de extraordinaria importancia. Ningún mensaje verbal, ningún programa educativo formal, no formal, transversal... podrá competir con la influencia que deja la vivencia constante, día tras día, en el seno familiar, un drástico reparto de roles tan generalizado y asumido que llega a pasar inadvertido por frecuente, no por natural.

Se comprenderá fácilmente que la escuela, aun con la voluntad de una intervención decidida a este respecto -que no siempre se tiene- resulte completamente ineficaz, al menos a corto plazo. Digo a corto plazo porque no hemos salido aún de ese periodo. Estamos empezando a caminar pero, no hay duda, el camino es irreversible y poco a poco, tarde o temprano, la racionalidad ha de imponerse.

En los años 70-75 del pasado siglo todavía los niños y las niñas estaban separados en aulas diferentes en los colegios públicos de E. Primaria (en esos años la etapa Infantil -entonces Parvulario/Prescolar- no era obligatoria).

³³ Efectivamente, en todas las clases Magisterio (E. Infantil y Primaria) que se imparten en las diferentes facultades de Educación el alumnado está compuesto de forma abrumadoramente mayoritaria por mujeres, tanto es así que no es extraño el hecho de no encontrar un solo varón entre grupos cercanos al centenar de alumnas.

Las mujeres que vivieron la represión de la dictadura siguen vivas, son las abuelas de hoy y sus mensajes están presentes en las familias españolas de nuestros días; con la mejor intención, no cabe duda, pero haciendo presente en muchos casos un modelo de vida y de familia -y, por supuesto, de mujer- completamente obsoleto, anticuado y reaccionario, que no se corresponde con las necesidades de nuestros días y con la evolución de la sociedad y de las relaciones personales en el seno de la misma.

Hace escasamente 30 años que la mujer que hoy se rebela luchando por su independencia y su libertad era un ser sumiso, abnegado y dependiente, absolutamente vinculada al varón como única posibilidad vital³⁴... y 30 años es muy poco tiempo para dar el vuelco ideológico y moral que necesitaba una sociedad enferma de raquitismo, asfixiada de temor y de opresión.

Sí, amigos/as lectores y lectoras, España ha empezado a vivir hace muy poco.

Y sin embargo los cambios ya se notan de forma imparable. Queda mucho por hacer, pero el camino está iniciado y no tenemos billete de ida y vuelta.

3. Nuevas situaciones

La sociedad y la escuela ya tenían un reto importante en la tarea de superar el ostracismo en el que la represión prolongada nos había sumido: cambiar mentalidades y costumbres, modificar valores, desterrar el miedo al castigo divino y humano, ensayar la tolerancia y la empatía, acostumbrarnos a la diversidad, ser nosotros mismos/as y permitir que los demás también lo sean... Todo ello resulta especialmente costoso cuando determinadas formas de conducta y de pensamiento han calado o se han hecho calar en la vida de las personas hasta el punto de condicionar las relaciones y los comportamientos personales y sociales... cuando una nueva situación viene a añadir elementos imprevistos tan sólo hace unos años.

En efecto, el fenómeno de la inmigración ha añadido un nuevo elemento de diversidad también en lo que se refiere a la cuestión de género y a la situación de la mujer que afectará a la sociedad en su conjunto y especialmente a la escuela, espacio que preocupa especialmente desde el punto de vista de la presente obra.

³⁴ Son muchos los documentos (sociales, políticos, publicitarios,... etc.) que se conservan de esa época (años 60 y 70 del siglo pasado) y que nos presentan a una mujer dependiente del varón, cuya única proyección posible eran el matrimonio y la familia.

Con la incorporación de alumnado de diversas procedencias -hoy en día existen en nuestras aulas alumnos y alumnas de todas las partes del mundo y, desde luego, de los cinco continentes- se hace inevitable, imprescindible, la cohabitación de diversas culturas en espacios comunes, entre personas que habrán de relacionarse buscando las nuevas reglas del juego de esa relación para que resulte respetuosa sin dejar de ser afectiva.

Ocurre que, en muchos casos, las culturas presentes en nuestras aulas tienen una consideración muy distinta del papel de la mujer en la familia y en la sociedad y que los niños y las niñas procedentes de cada uno de esos lugares siguen viviendo sus costumbres, sus ritos y sus tradiciones en el seno de su familia y de su entorno social más restringido, lo que dificulta aún más el papel que la escuela debe jugar a este respecto³⁵.

Se exige un equilibrio no siempre fácil entre el respeto exquisito a la individualidad de cada persona según sus circunstancias y la necesidad irrenunciable de seguir avanzando en nuestra particular carrera con la historia. Como en tantas otras situaciones al profesor/a de nuestros días se le pide un papel harto complejo, para el que no le ha preparado nadie y, lo que es peor, ante el que se encuentra en una situación de desasistencia, de soledad y de desamparo.

4. La formación del profesorado

Ante todo ello, ¿qué formación deberían recibir los profesores/as para poder hacer frente a toda esta variedad de situaciones complejas y cambiantes?

Sinceramente creo que, de forma específica, ninguna.

Me explicaré.

La formación inicial no puede -ni debe pretenderlo- anticipar todas las situaciones conflictivas ante las que habrá de enfrentarse el futuro profesor/a, sólo desde el modelo de racionalidad tecnocrática más recalcitrante se puede argumentar tal cosa.

³⁵ Resulta interminable el anecdotario de situaciones que narran los profesores/as de Compensatoria, de Aulas de Enlace o Tutores/as de aula que trabajan habitualmente con alumnado de diversa procedencia y cultura. Situaciones complejas que se presentan ante hechos sencillos y pueriles: la propuesta de un juego en el que hay que tocarse o tomarse de la mano, jugar al corro, al pilla-pilla, a la gallinita ciega, etc., propuestas tradicionalmente habituales en las aulas y en los patios de recreo pueden ser motivo de controversia o de conflicto si el profesor/a no está atento a la composición de su grupo.

La formación inicial del profesorado es deficiente, sí, pero no porque no existan los cientos de asignaturas que harían falta para agotar todas las situaciones más o menos previsibles y aun nos quedarían muchas situaciones más que, lógicamente, no se pueden prever. La formación inicial es deficitaria porque no se prepara a un profesor/a para el ejercicio de la reflexión y de la crítica, para el análisis de las situaciones, la consideración de todas las variables conocidas y la toma de decisiones de forma moralmente responsable. Dispuesto/a a revisar la decisión tomada en función de lo adecuada que resulte.

Gestionar un aula en el que hay alumnos y alumnas, chicos y chicas, es una cuestión de simple sentido común y no el resultado de haber cursado una asignatura allá en la lejana carrera, cuyos apuntes estarán enmohecidos; se trata, en primer lugar, de ser capaz de revisar la propia práctica docente y sentir que es tarea nuestra, como educadores y educadoras, aportar el discurso, pero sobre todo el ejemplo, de participación igualitaria, de trato respetuoso. Ser capaces de pensar que esos alumnos y alumnas que forman nuestro grupo están sometidos a influencias llamadas a perpetuar un modelo machista y discriminatorio (en sus casas, en los programas televisivos de mayor audiencia, en el entorno de sus amistades cercanas...) que hay que desmontar con propuestas atractivas, capaces de captar su atención. Nótese que esas influencias a las que me he referido las reciben todos, chicos y chicas. Ellas, además, sufren las consecuencias de las mismas en propia carne y en distinto grado de intensidad según los casos. Es tarea del educador/a prestar atención a la diversidad de situaciones que pueden presentarse³⁶.

En segundo lugar, la intervención educativa será poco eficaz si se actúa por separado y de forma descoordinada. Toda la comunidad educativa debe plantearse la acción en común, sin olvidar que las familias son parte fundamental en el tema que nos ocupa: La acción tutorial, las asambleas y entrevistas, las escuelas de padres y madres... todo ello orientado según un Plan de Acción³⁷ meditado y consensuado serán opciones muy válidas que darán resultados en un plazo razonable de tiempo.

Por último, apuntaré que los Centros de Formación del Profesorado, encargados de la formación permanente del profesorado en ejercicio en todo el

³⁶ Con frecuencia pasan desapercibidas situaciones que viven algunas niñas en su entorno familiar, según su situación particular, edad, etc., desde sobreexplotación en el trabajo doméstico (no es infrecuente encontrar niñas en edad escolar que llevan el peso familiar en ausencia o incapacidad de sus padres) hasta casos de flagrante abuso (sexual, maltrato físico y psíquico, violencia hacia ellas o sus madres por parte del varón... etc.).

³⁷ Este Plan puede -debe- comprometer a toda la Comunidad Educativa, para lo cual deberá estar recogido y aprobado en la documentación institucional del centro. El Plan de Atención a la Diversidad (PAD), preceptivo ya en todos los centros, nos proporcionará una buena ocasión para ello.

territorio nacional, aunque con distintos nombres y estatutos de funcionamiento jurídico en cada una de las autonomías (CAPs en la Comunidad de Madrid), proporcionan la cobertura necesaria a todos aquellos centros que lo precisan para establecer seminarios, grupos de trabajo o proyectos de formación en centros, con asesoramiento por parte de expertos o no, según las necesidades, cuando un centro requiere de algún tipo de apoyo externo para diseñar y llevar a la práctica programas de esta naturaleza.

Eso -que no es poco- debe ser suficiente. La historia y la racionalidad harán el resto, terminando de poner las cosas en su sitio para que amanezca un día, no muy lejano, en el que ser varón no sea un motivo para avergonzarse.

LA FORMACIÓN PARA LA DETECCIÓN PRECOZ DE LAS DIFICULTADES EN LA ESCUELA ORDINARIA

Mercedes Sánchez Sáinz
Universidad Complutense de Madrid

“Todas las personas mayores antes han sido niños, pero pocas lo recuerdan”.
Antoine de Saint-Exupéry.

“Las personas grandes nunca recuerdan nada por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”.
En opinión del Principito.

Hoy en día se viene considerando que *“el fundamento de la intervención precoz aparece íntimamente ligado a la constatación de la importancia que tienen los primeros años para los niños que se desarrollan con normalidad y del papel que desempeñan los factores ambientales en ese desarrollo (...) esos primeros años son realmente especiales (...) los acontecimientos ambientales pueden modificar de forma sustancial la evolución del desarrollo durante ellos”.* (Guralnick y Bennet, 1989: 12).

Siguiendo estas ideas, no podemos dejar de mencionar que *“el desarrollo infantil es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. Los primeros años de vida constituyen una etapa de la existencia especialmente crítica ya que en ella se van a configurar las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante”* (Grupo de Atención Temprana, 2001: 7)

Queremos partir de estas premisas para recalcar la importancia del tema que nos ocupa, ya que la plasticidad cerebral durante los primeros años de vida es

considerablemente mayor que a cualquier otra edad del desarrollo (Alonso Seco, 1992; Bunet y Lezine, 1985); debemos considerar el hecho de que, cualquier acontecimiento acaecido en los primeros años de vida, va a ejercer efectos con enorme influencia en el posterior desarrollo y que muchos de los problemas infantiles tienen sus raíces en esas primeras etapas y en las primeras experiencias.

Ante esto, resulta evidente la afirmación de que la falta de una intervención en estas primeras edades que tenga como objetivo minimizar cualquier tipo de problema en el desarrollo infantil, a nivel tanto sanitario como educativo o social (Arizcun, 1991), puede poner al sujeto que la padezca en situaciones de desventaja en relación con las posteriores oportunidades de desarrollo y con otros niños que se encuentren en distintas condiciones (Coriat, 1984; Candel, 1995).

Para desarrollar las peculiaridades de esta disciplina, así como la importancia que tiene una adecuada formación del profesorado en esta línea, nos adentraremos en el concepto de *atención temprana*, a qué población va destinada, los objetivos que con ella se persiguen, los ámbitos en los que se desarrolla y las peculiaridades que debe de tener la formación del profesorado para atender tempranamente las alteraciones infantiles.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN TEMPRANA

Especialmente claras debemos tener las **bases** en las que la atención temprana tiene sus orígenes. Todos los estudios centrados en el tema coinciden al establecer como bases las siguientes:

- ⇒ Psicología evolutiva: ya que la intervención temprana se basa en las pautas de desarrollo que todo ser humano va a ir experimentando (García Etchegoyen, 1984; Vidal y Díaz, 1990). Se trataría, por tanto, de aproximar al sujeto a un nivel más adecuado de desarrollo en relación con la edad que le corresponde.
- ⇒ Neurología evolutiva: puesto que el período 0-6 es en el que existe una mayor plasticidad cerebral, que es donde existe una mayor crecimiento del sistema nervioso, existirá, por tanto, una mayor maleabilidad para actuar y una mayor capacidad de recuperación y regeneración (Arizcun, 1991; Valle Trapero, 1991). Resulta, entonces, evidente que las intervenciones, tendrán mayores probabilidades de éxito cuanto más precoces sean.

- ⇒ Pedagógicas: en relación con las estrategias y formas de llevar a cabo el trabajo. Debemos apoyarnos en las posibilidades de evolución del individuo, en el potencial de aprendizaje de cada sujeto y, partiendo de ahí, conseguir el máximo desarrollo de sus posibilidades (Bruner, 1988; Gútiez, 2006).

Una vez establecidas las bases de partida de la disciplina que nos ocupa, diremos que su **origen** se establece en los centros hospitalarios a partir de los años 60, si bien es cierto que en nuestro país la evolución ha sido más lenta, ya que hasta los años 70 no comenzó a expandirse en el territorio español.

Ya en los años 50 se conocían programas de intervención para niños con discapacidades físicas (especialmente parálisis cerebral), aunque eran programas que atendían exclusivamente los aspectos motores. Será en la década de los 60 cuando estas técnicas vayan enriqueciéndose sobre las bases neuroevolutivas.

En cualquier caso, va a ser en Estados Unidos donde se dé comienzo a este tipo de programas. Podemos destacar nombres como (Gútiez, 2006): Coriat y Theslenko (1957), Hayden y Kirk (1960), Brunet y Lezine (1978), Stamback (1978), Katona (1981), Rondal (1987) o Bobath (1989).

Serán especialmente los latinoamericanos los que comiencen la incursión de estos programas en España, partiendo de las ideas norteamericanas. Esta expansión se llevó a cabo gracias a tres **vías de entrada**:

- ⇒ Clínica o Sanitaria: sobre todo en lo que a la fisioterapia se refiere. Se diagnosticaban especialmente cromosomopatías y su carácter era meramente ambulatorio, ya que las condiciones fuera del hospital no eran consideradas.
- ⇒ Servicios Sociales: el IMSERSO comenzará a hacerse cargo de la atención a los niños cuyas edades están comprendidas entre los cero y los seis años de edad, ya que estas edades no aparecen como obligatorias en el sistema educativo. Será a partir de los años 80 cuando comiencen a crearse equipos psicopedagógicos destinados a tal fin, lo que supondrá un gran avance.
- ⇒ Ministerio de Educación y Ciencia: es el último en establecer equipos de apoyo y en crear equipos de atención temprana (hasta los años 1986-1988 no comenzarán su andadura en este terreno), en cualquier caso insuficientes para toda la población que debe ser atendida. Ni siquiera hoy en día se encuentra establecida la gratuidad y obligatoriedad en la población entre los cero y los tres años de edad.

Antes de adentrarnos en cualquier consideración sobre la Atención Temprana, resulta imprescindible aclarar el propio término. Debemos tener en cuenta los diferentes nombres que, a lo largo de los años, ha ido tomando el propio término:

- ⇒ Estimulación Precoz, que tenía su base en la motricidad.
- ⇒ Estimulación Temprana, considerando pieza fundamental el no forzar el desarrollo madurativo normal.
- ⇒ Atención Precoz, empleada especialmente en modelos clínicos y sanitarios, que dio lugar al siguiente término.
- ⇒ Intervención Temprana que es un término más global, implicando a todo el sujeto.
- ⇒ Atención Temprana, comenzado a utilizar en modelos psicopedagógicos y que abarca el término anterior ya que, dentro de este último, se entiende también el término prevención, así como toda aquella acción destinada a la población infantil entre los cero y los seis años, con discapacidad o riesgo de padecerla, y a su familia.

Como vemos, el cambio epistemológico se ha debido, especialmente, a los diferentes planteamientos sobre el método educativo subyacente, así como a la evolución de carácter temporal a la que se ha visto sometido el término.

Hoy en día “*se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar*” (Grupo de Atención Temprana, 2001: 13).

Con este término se ven concretados aspectos básicos como: la familia del niño/a; el carácter preventivo de la intervención; la regulación, sistematicidad y continuidad de la intervención; la inclusión de la población de alto riesgo y la mención de aspectos educativos. Importante es también su carácter interdisciplinar.

2. POBLACIÓN A LA QUE SE ENCUENTRA DIRIGIDA

Si consideramos las ideas con las que iniciábamos el tema sobre la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo infantil debido, en especial, a la plasticidad cerebral (Sánchez Asín, 1990), no es difícil suponer que los sujetos idóneos para recibir algún tipo de atención o intervención temprana son aquellos cuyas edades se encuentran comprendidas entre los cero y los seis años de edad. Dentro de esta cuestión sobre a quién va dirigida la intervención temprana, podemos hablar de una triple vertiente:

- a) *Preventiva*: que incluye el proceso de selección y detección tempranas de cualquier tipo de retraso en el desarrollo, sea cual fuere su causa, y aunque el tipo de patología no resulte claro. Consiste en proporcionar la estimulación adecuada para que la evolución del sujeto de alto riesgo sea lo más normalizada posible. Puede ser definida como: “*Adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales o a impedir que las deficiencias, cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas y sociales negativas*”. (OMS, 2001: 13).

Esta prevención puede ser llevada a cabo en tres niveles diferentes (GAT, 2001):

- ⇒ Primaria, o conocimiento de la deficiencia concreta para poder evitarla. Va dirigida a la totalidad de la población.
 - ⇒ Secundaria, o intento de que los factores ambientales de riesgo para la deficiencia del sujeto sean lo mínimos posible. Se encuentra dirigida a población en situación de riesgo biológico o ambiental.
 - ⇒ Terciaria, o medidas destinadas a reducir los efectos de la deficiencia en sí (una vez fracasadas las dos anteriores). Va dirigida a sujetos en los que ya ha aparecido la alteración, con el fin de evitar secuelas o males mayores.
- b) *Asistencial o terapéutica*: cuando la patología ya se encuentra claramente establecida y es fácilmente reconocible. La intervención, por tanto, irá encaminada a disminuir el déficit concreto. Los resultados serán más limitados que en el anterior, pero la intervención no dejará de ser básica y de constituir un derecho del individuo.

Podemos definirla como: “*Un proceso de duración limitada y con un objetivo definido, encaminado a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social funcional óptimo, proporcionándole así los medios de modificar su propia vida. Puede comprender medidas encaminadas a compensar la pérdida de una función o una limitación funcional (por ejemplo, ayudas técnicas) y otras medidas encaminadas a facilitar ajustes o reajustes sociales*”. (OMS, 2001: 16).

- c) *Equiparación de oportunidades*, vendría a complementar a los anteriores como nivel de atención, dentro ya de la propia minusvalía. Podríamos definirla como: “*(...) el proceso mediante el cual, el sistema general de la sociedad (tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo) se hace accesible para todos*”. (OMS, 2001: 16).

En general, podemos hablar de tres tipos de niños/as que son susceptibles de ser incluidos en programas de atención temprana (Guralnick y Bennett, 1989; Sansalvador, 1998; Gútiez, Sáenz-Rico y Valle, 1993): con deficiencias documentadas o alteraciones o minusvalías posibles o establecidas, de alto riesgo biológico y de alto riesgo ambiental.

2.1. NIÑOS/AS CON ALTERACIONES O DISCAPACIDADES POSIBLES O ESTABLECIDAS

En este apartado se encuentran los niños/as “*con retrasos, alteraciones o discapacidades documentadas, de tipo cognitivo, de la movilidad, de la comunicación o sensoriales*”. (Gútiez y otros, 1993: 122).

Ahondando en este tipo de población diremos que se encuentra: “*conformada por aquellos lactantes o niños que padecen alteraciones biológicas desde su nacimiento o desde períodos próximos al mismo, quienes tienen claras manifestaciones de algunos déficits o deficiencias estructurales o conductuales, por lo general, identificables tempranamente. Esta población incluye niños con alteraciones genéticas, alteraciones metabólicas, alteraciones neurológicas o alteraciones sensoriales*” (Andreu, 1997: 125).

Entre éstos podemos incluir: discapacidad motora (con y sin afectación cerebral), discapacidad sensorial (visual y/o auditiva) y discapacidad psíquica (por discapacidad intelectual o por trastorno generalizado en el desarrollo). En estos casos sería indispensable y básico un programa de intervención temprana desde el mismo momento del nacimiento, de tal forma que se lograran evitar males mayores y secuelas añadidas a su déficit.

2.2. NIÑOS/AS DE ALTO RIESGO BIOLÓGICO

En este apartado se encontrarían incluidos todos aquellos sujetos que han pasado por algún tipo de acontecimiento que ha podido desencadenar alguna lesión orgánica que lleve secuelas negativas en un corto o largo plazo.

“El concepto de aumento de riesgo biológico se utiliza en general con referencia a todo niño o recién nacido que ha experimentado un fenómeno o secuencia de acontecimientos desencadenantes de posibles lesiones cerebrales, con secuelas conductuales o neuroevolutivas negativas a largo plazo. (...) No se aplica a niños con deficiencias o discapacidades ya diagnosticadas, sino que se relaciona con una fase de vulnerabilidad anterior a la aparición real de una alteración permanente en el desarrollo. Se busca evitar las situaciones que favorecen la aparición de alteraciones del Sistema Nervioso Central en una población identificada como de alto riesgo”. (Andreu, 1997: 124-125).

2.3. NIÑOS/AS EN SITUACIÓN DE ALTO RIESGO POR CAUSA DEL AMBIENTE

De la estimulación que el niño reciba del entorno que le rodea dependerá la calidad de los futuros aprendizajes y evoluciones que vaya realizando (ASSIDO, 1993; Guralnick y Bennett, 1989).

Esto nos lleva a pensar que cualquier privación socio-ambiental o familiar a la que se someta un niño/a en sus primeros años de vida, puede ser condicionamiento suficiente para que sea considerado/a en riesgo de padecer cualquier tipo de retraso madurativo. Siguiendo a autores como Candel (1995) o Sánchez Sáinz (2000), estos factores de riesgo ambiental van a favorecer que aparezca algún tipo de retraso posterior. Por lo tanto, resultará básico realizar un programa de intervención temprana que intente paliar: *“las deficiencias que pudieran padecer estos niños por sufrir carencias afectivas, culturales o económicas que, dada la fase de vulnerabilidad por la que atraviesan estos niños, serían irrecuperables en un futuro”* (Gútiez, Sáenz-Rico y Valle, 1993: 121-122).

No sólo hay que atender al medio en este sentido, también correspondería al programa de intervención tener en cuenta el propio entorno, en la medida de lo posible, e incluir a la familia en el mayor número de actividades.

En general, se puede hablar de riesgo ambiental en situaciones económicas desfavorecidas; con padres deficientes, excesivamente jóvenes (principalmente la madre), alcohólicos, con drogodependencias, familias gravemente desestructuradas; en casos de abandonos, malos tratos, desnutrición, etc. En general, niños que, de una forma u otra, se encuentran en situación de desamparo, o

no reciben una atención adecuada (Sánchez Hípola, 1994; Brazelton y Cramer, 1993; ADIMA, 1995)

3. OBJETIVOS DE LA ATENCIÓN TEMPRANA

Siguiendo la línea del Libro Blanco de la Atención Temprana, entendemos que los objetivos prioritarios de esta disciplina se concretan en los siguientes:

- *“Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño*
- *Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño*
- *Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas*
- *Evitar o reducir la aparición de efectos secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo*
- *Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño*
- *Considerar al niño como un sujeto activo de la intervención” (Grupo de Atención Temprana, 2001: 17).*

Resulta evidente la justificación de la atención temprana dada la relación entre la estimulación otorgada y la maduración del sistema nervioso central. Por lo tanto su necesidad no radica sólo en paliar o erradicar deficiencias, también deberá ayudar a su prevención, así como a facilitar todo tipo de aprendizajes, de tal forma que, con ella, se eviten secuelas posteriores en niños/as considerados de alto riesgo.

Con lo cual se puede deducir que, por una parte, el objetivo consistiría en llevar a cabo una intervención o programación determinadas en caso de patologías ya establecidas, de tal forma que se conduzca al niño discapacitado, por medio de la mejora (ya que la erradicación en la mayoría de los casos no resulta posible) de su hándicap o limitación, a desarrollar una vida, individual y socialmente hablando, tan óptima como resulte posible.

Pero los objetivos a perseguir no deben quedarse ahí, se debe procurar también la estimulación del desarrollo del niño en su conjunto, así como la prevención de posibles problemas secundarios, todo esto, informando y apoyando a la familia del sujeto en cuestión. Se deberán tener en cuenta en toda programación

todas las áreas de desarrollo implicadas: perceptivo-cognitiva, motora, socio-afectiva y comunicativo-lingüística, para poder, de esta forma, lograr un armónico desarrollo del niño/a.

De cualquier forma, para lograr intervenciones verdaderamente funcionales, se deberán tener en cuenta todos los recursos y profesionales que tendrán que estar implicados; no resultarán válidas intervenciones de profesionales de forma aislada y paralela, más bien lo que se debe perseguir es la interdisciplinariedad de los diferentes profesionales y medios a incluir, para lograr así dar respuesta, desde los ámbitos sanitario, social y educativo, al problema del niño/a de una forma global y abarcando todo su desarrollo.

4. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Para centrar los ámbitos de actuación, nos parece coherente tomar como referencia el Libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2001), el cual establece como ámbitos prioritarios de la atención temprana: servicios sanitarios, servicios sociales y servicios educativos. Pasamos a su desarrollo.

4.1. SERVICIOS SANITARIOS

Son muchos y variados los servicios sanitarios que intervienen en atención temprana. Así, podemos destacar los siguientes: Servicios de obstetricia (en los que se llevan a cabo funciones de prevención primaria), Servicios de neonatología (en los que se atiende tanto a la familia como al recién nacido/a, desarrollando funciones de prevención secundaria, son los encargados de derivar al niño/a una vez que se le da el alta), Unidades de seguimiento madurativo (cuya función principal es la detección temprana de anomalías en el desarrollo, para comenzar la intervención lo antes posible), Pediatría en atención primaria (llevará a cabo los controles de salud del programa del niño/a sano/a para poder lograr diagnósticos tempranos), Servicio de neuropediatría (serán los encargados de realizar el diagnóstico funcional, sindrómico y etiológico de las alteraciones que lo precisen), Servicios de rehabilitación infantil (destinados a diversas patologías concretas), Servicios de salud mental (llevarán a cabo la evaluación de dificultades en el desarrollo psíquico, atendiendo tanto al niño como a su familia) y otras especialidades médicas (como oftalmología, otorrinolaringología, traumatología, genética, bioquímica, etc., las cuales intervienen en el diagnóstico y la prevención de posibles alteraciones relacionadas con ellas).

4.2. SERVICIOS SOCIALES

Dentro del ámbito de la atención temprana desarrollan funciones muy variadas, participando en tareas de detección, evaluación, intervención y seguimiento. De todas ellas, destacamos su participación en la promoción del bienestar social de las familias.

Para conseguir esta mejora en el bienestar social de las familias trabajan realizando programas de prevención secundaria en contextos de riesgo social, así como programas de intervención temprana en el ámbito psicosocial, siempre con el fin de velar por el cumplimiento de los derechos del niño/a.

Para llevar a cabo estos programas de prevención secundaria a colectivos con factores de riesgo para el desarrollo infantil se hace imprescindible el trabajo coordinado a nivel interinstitucional, especialmente con otros servicios propios de atención temprana. Estos programas se orientan a la reorganización de la familia del niño/a con el fin de mantenerlo en ella siempre que sea posible y no se atente contra el interés del/de la menor.

También es posible la institucionalización de los niños/as en residencias, orientando estos programas al acompañamiento de los niños/as institucionalizados y su reinserción en la familia de origen, si ello es posible, o bien trabajando hacia su integración en un nuevo núcleo familiar, ya sea en régimen de acogida o de adopción.

Una figura clave en estos servicios es la del trabajador/a social, que será el encargado de incorporar todos los elementos de mejora que posibiliten un mayor bienestar al niño/a, a su familia y a su entorno.

Dentro de Servicios Sociales se encuentran, como centros concertados, los Centros de Desarrollo Infantil y Centros de Atención Temprana, los cuales constituyen servicios autónomos destinados a la sensibilización, prevención y detección de las alteraciones en el desarrollo de niños/as con edades comprendidas entre los cero y los seis años de edad. En ellos trabajan diferentes tipos de profesionales en una relación interdisciplinar. Estos centros realizan importantes tareas de prevención a varios niveles. En cuanto a la prevención primaria y secundaria realizan programas de sensibilización a familias, futuros padres/madres y profesionales del campo de la salud, la educación y del campo social. En prevención terciaria realizan programas individualizados, teniendo en cuenta la singularidad de cada niño/a, pero también las posibilidades de la familia y el medio escolar en el que se encuentra.

4.3. SERVICIOS EDUCATIVOS

Hoy en día nos encontramos con la etapa de Educación Infantil, que escolariza a los niños/as de edades comprendidas entre los cero y los seis años, con un carácter preventivo y compensador de diferencias.

La Educación Infantil realiza una importante labor preventiva en los diferentes niveles. En lo que a la prevención primaria se refiere, le es posible realizar campañas de prevención destinadas a toda la población infantil escolarizada, con el fin de detectar tempranamente situaciones de riesgo o, incluso, evitar que éstas aparezcan, compensando, por otro lado, carencias sociales y culturales.

En lo que a la prevención secundaria se refiere, se pueden realizar programas formativos específicos a familias y educadores de poblaciones en situaciones de riesgo.

Por último, en lo relativo a la prevención terciaria debemos destacar los Equipos de Atención Temprana, que trabajan en colaboración directa con los educadores/as y maestros/as para valorar las necesidades de los niños/as que lo precisen con el fin de determinar las ayudas, los apoyos, las adaptaciones curriculares, el tipo de escolarización... necesarios en niños/as que presentan alteraciones para que puedan continuar, de la forma más normalizada posible, alcanzado los objetivos que le son propios a la etapa.

La coordinación entre el resto de servicios de atención temprana y los centros de Educación Infantil adquiere una enorme importancia, puesto que el éxito de la integración puede venir dado, en gran medida, por el apoyo que se reciba del resto de servicios, ya que se le ofrece al niño/a una atención global, terapéutica y educativa, facilitando su integración escolar.

5. ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto acerca de que la Atención Temprana integra diversas ciencias y diferentes profesionales, para lograr calidad en los servicios se debe formar a todos los profesionales implicados, de una u otra forma, en la atención al niño/a con edades comprendidas entre los cero y los seis años, tanto en formación inicial como en formación permanente de dichos profesionales.

Como documentos marco propios de la Atención Temprana y en los cuales debería encontrarse basado cualquier programa formativo, podemos destacar los

siguientes: Criterios de Calidad en Centros de Atención Temprana (Grupo PADI, 1996), Libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2000), Manual de Buenas Prácticas en Atención Temprana (FEAPS, 2001) y Guía de Estándares de Calidad en Atención Temprana (IMSERSO, 2004).

Para el desarrollo de este apartado nos hemos basado en los últimos estudios realizados por Gútiez y Ruiz (2003), Gútiez y Mateo (2004) y Arízun, Gútiez y Ruiz (2006) (publicados en la Web de Genisy), que aportan información reciente y sistemática acerca de los planes de estudio actuales y su relación con la Atención Temprana. Como conclusiones básicas destacan las siguientes:

- La formación de base viene dada por las licenciaturas de Medicina, Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, con una mayor especialización de tipo postgrado.
- El Libro Blanco es el documento que delimita los contenidos básicos que ha de tener toda especialización conducente a la obtención del título de especialista en Atención Temprana.
- Se observa cierta indefinición e inexistencia del reconocimiento académico reglado de algunos perfiles profesionales.
- No existe ningún documento oficial o avalado institucionalmente que trate explícitamente el tema de la formación.
- Los documentos que hablan de Calidad en Atención Temprana se centran en aspectos organizativos, y poco concretan acerca de los perfiles, competencias y formación de los profesionales.

En lo que a la Formación Inicial se refiere, dichos autores han analizado los planes de estudio de las cuatro titulaciones de grado que sirven de base para el ejercicio en el campo de la Atención Temprana, nos referimos a Medicina, Pedagogía, Psicopedagogía y la Psicología, llegando a las siguientes conclusiones:

- En la titulación de Medicina, teniendo en cuenta que la mayor parte de los trastornos del desarrollo y de los riesgos de padecerlo tienen lugar en el entorno perinatal, resulta asombrosa y alarmante la escasa formación que reciben los estudiantes de Medicina.
- En la titulación de Pedagogía existen materias recurrentes en todas las universidades españolas relacionadas con los núcleos temáticos básicos de la Atención Temprana, como son: Psicología Evolutiva, Educación Especial, Diagnóstico en Educación, Programas de

Intervención (sobre todo en Dificultades de Aprendizaje y Alumnos con Necesidades Educativas Especiales), Atención a la Diversidad e Integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales. Los vacíos formativos se encuentran en relación con la intervención con la familia y con las bases neurológicas del desarrollo y de la Atención Temprana.

- En la titulación de Psicopedagogía se ofrece una formación más vinculada con la infancia y la discapacidad y, en definitiva, con la Atención Temprana. Esta mayor vinculación radica no sólo en la cantidad de asignaturas relacionada con la Atención Temprana (mayor que en el caso de la Licenciatura en Pedagogía), sino en la especificidad de algunas materias, que incluso se denominan Atención Temprana.
- Por último, en la titulación de Psicología se encuentra una serie de materias relacionadas con la infancia (especialmente vinculadas con la Psicología del Desarrollo, de la Educación y con la Evaluación Psicológica) y la discapacidad y otras más específicas y de menor presencia (vinculadas con el Desarrollo Infantil, Alteraciones del Desarrollo y Programas de Intervención).
- El estudio no contempla la titulación de Magisterio especialista en Educación Infantil; no obstante, en dicha titulación son pocas las asignaturas troncales relacionadas con la Atención Temprana y las existentes giran en torno al desarrollo infantil y a la educación especial (sólo hay una asignatura relativa a cómo actuar ante los alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales).

En lo que a Formación de Postgrado se refiere hay siete universidades españolas con postgrados tipos master y experto, relacionados con este ámbito, concretándose en todos ellos nueve núcleos temáticos básicos: marco teórico y bases de la Atención Temprana, legislación y organización en Atención Temprana, la familia en Atención Temprana, investigación en Atención Temprana, programas específicos de intervención para cada una de las discapacidades, tipos de prevención, evaluación y diagnóstico y otras intervenciones.

Por último, en lo que a la Formación Permanente se refiere se ha encontrado una ausencia total de oferta institucional, tanto a nivel educativo como sanitario y social.

En definitiva, no se encuentra una definición de perfiles profesionales en lo que a formación inicial se refiere; en cuanto a la formación específica, sólo se

observan contenidos relacionados con el desarrollo infantil y, en cuanto a la formación permanente, no existen planes ni cursos formativos relacionados con la Atención Temprana.

En el estudio realizado por Arízcun, Gútiérrez y Ruiz en 2006 (publicado en la Web de Genysi) se recogen las siguientes necesidades y propuestas formativas en lo que a Atención Temprana se refiere:

- Necesidad de crear un documento marco, avalado institucionalmente, que desarrolle explícitamente el tema de la formación en Atención Temprana.
- Necesidad de clarificar los perfiles profesionales en cuanto a papeles, competencias y tareas.
- Necesidad de delimitar los requisitos formativos básicos de toda especialización en Atención Temprana.
- Necesidad de programar y de regular una formación continua de los diferentes profesionales implicados.

Esto lleva al desarrollo exhaustivo del siguiente apartado, destinado a la necesidad y las peculiaridades que debe tener la formación del profesorado en lo que a Atención Temprana se refiere.

6. NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ATENCIÓN TEMPRANA

Por todo lo expuesto, entendemos que va a haber tres grandes pilares a los que la formación de los profesionales que en ellos se ubican debe encontrarse seriamente vinculada. Nos referimos a los siguientes sistemas: sanitario, social y escolar.

En lo que al ámbito sanitario se refiere, es precisa la formación de los profesionales de los equipos de neonatología, de tal manera que sean capaces de detectar tempranamente aquellos casos asociados a discapacidad o a situaciones de riesgo de padecerla (discapacidad auditiva, parálisis cerebral, bajo peso, prematuridad, etc.), para que sean capaces de informar a la familia sobre la problemática que presentan sus hijos/as y sobre posibles canales de derivación para una atención temprana eficaz y profesional, en caso necesario.

En lo que al ámbito social se refiere, se debe potenciar la inclusión de programas de intervención ecológica, es decir, dentro de su propio ambiente, la

cual consiste en formar a las personas que se encuentran en relación con los niños/as en aspectos relacionados con el desarrollo armónico y con sus posibles alteraciones.

Por último, queremos destacar la enorme importancia que, a este respecto, tiene el ámbito escolar. Todos los niños y niñas, antes o después, son escolarizados. El mayor número de escolarizaciones se realiza a los tres años de edad, cuando comienza el segundo ciclo de Educación Infantil (de carácter gratuito). Por tanto, la necesidad de formar a los maestros/as de Educación Infantil y a todos aquellos/as que se relacionen de forma directa y continua con los niños/as con edades comprendidas entre los cero y los seis años de edad, es evidente. Es en la escuela donde se detecta un mayor número de alteraciones en el desarrollo infantil y es, precisamente, la escuela, la que actúa de manera preventiva y compensadora ante la aparición de las mismas.

Así, coincidimos con Gútez (1995: 101) al afirmar que *"La educación infantil reviste una especial importancia en los primeros años de vida, determinantes para un desarrollo físico y psicológico armonioso, para la formación de las facultades intelectuales y el desarrollo de la personalidad"*. Por tanto resulta imprescindible formar al profesorado, tanto inicial como permanentemente, para que sepa detectar precozmente posibles alteraciones y derivarlas a los Equipos de Atención Temprana del sector. Así mismo, el maestro/a y/o el educador/a es una figura clave de prevención en la aparición de determinadas alteraciones del lenguaje oral, escrito, motoras, etc.

En definitiva, la prevención, detección y estimulación infantil tienen diferentes vías de actuación, que debieran hacerlo de manera absolutamente coordinada, siendo el escolar el ámbito fundamental de formación, ya que supone el nexo de unión y de intervención más cercano al niño/a y a la familia. En este sentido, y por lo expuesto hasta el momento, consideramos la Atención Temprana como un sistema específico y sistemático de actuación en la población de cero a seis años de edad.

7. DETECCIÓN TEMPRANA DE DIFICULTADES EN LA ESCUELA ORDINARIA

La Educación Infantil supone la base para el desarrollo de los niños/as escolarizados. Por tanto, no son concebibles los vacíos formativos que existen a este respecto entre los profesionales que dedican sus esfuerzos a la educación de la población en la primera infancia. Para desarrollar este apartado vamos a hacer una triple división del mismo: una parte relativa a qué medidas y con qué recursos cuentan los maestros/as de Infantil ante la detección de un alumno o alumna que presenta dificultades (que pueda servir como referencia para los profesionales que

lo precisen), otra relativa a cuáles son los momentos en que hay que empezar a preocuparse de que un niño o niña presente necesidades educativas especiales y una última que aluda al tipo de formación que sería apropiado a este respecto. Pasamos a su desarrollo.

7.1. RECURSOS Y MEDIDAS EXISTENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Desde aquí queremos aportar posibles recursos y medidas con los que se cuenta en Educación Infantil y con los que pueden contar los profesionales que ejercen sus funciones en esta etapa educativa, de tal manera que puedan servir de referente al que los maestros/as, educadores/as y cualquier otro/a profesional puedan recurrir en caso necesario.

Nuestra escuela es una escuela abierta a la diversidad, una escuela para todos/as (como inclusión educativa), capaz de adecuar sus recursos y sus formas de enseñar para responder a todos aquellos alumnos/as que requieran una intervención diferencial, ya sea de manera transitoria o permanente. Una escuela que se caracteriza por hacer posible una educación común e individualizada mediante la oferta de opciones plurales y diversas en un mismo marco escolar. Reto que supone conciliar los principios de igualdad y diversidad. Igualdad no es ofrecer a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. La igualdad entendida como diversidad, a través de una oferta plural.

Atendiendo a los principios de normalización e inclusión, se establece la prioridad de escolarización de estos alumnos en centros ordinarios; sólo cuando se aprecie de forma razonada que sus necesidades no pueden ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en unidades o centros de educación especial.

En cualquier caso, para que esta atención a las necesidades específicas de cada alumno/a dentro de los centros ordinarios sea una realidad, son necesarias unas medidas que garanticen una respuesta educativa de calidad; respuesta que, en última instancia, derive en una calidad general de la enseñanza. Dentro de estas medidas, podemos destacar medidas ordinarias y extraordinarias. Deberemos tener en cuenta que, para que una medida extraordinaria pueda llevarse a cabo, se precisará de un informe psicopedagógico, del consentimiento de padres/madres y de inspección. Pasamos al desarrollo de las mismas:

Entre las **medidas ordinarias** propias de Educación Infantil se suele optar por las Adaptaciones Curriculares no Significativas. Son aquellas en las que se modifican elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) pero sin variar los que son prescriptivos para el ciclo en el que se

encuentra el niño. Dentro de éstas nos encontramos con modificaciones en: cómo evaluar, cómo enseñar, priorización de objetivos y contenidos del currículo ordinario al niño con necesidades especiales y/o secuenciación y temporalización de objetivos y contenidos en el mismo ciclo.

En cuanto a las **medidas extraordinarias** que se pueden llevar a cabo en Educación Infantil, podemos destacar las siguientes:

- *Tipos de escolarización.* Hoy en día nos encontramos con las siguientes modalidades: *integración en grupos ordinarios, aulas especializadas en centros ordinarios* (existiendo sobre todo proyectos de este tipo de aulas con autistas y parálíticos cerebrales), *escolarización combinada* (pasando un tiempo en centro específico y otro en el ordinario, o viceversa), *integración preferente* (para discapacidad motórica y auditiva) y *centros de educación especial o centros específicos* (para alumnos con graves discapacidades o plurideficiencias cuyas necesidades no puedan ser atendidas en centros ordinarios).
- *Promoción.* De forma extraordinaria, un alumno podrá repetir Educación Infantil si así se cree conveniente para solucionar su problema y comenzar la Primaria con el nivel adecuado; esta no promoción condicionará posteriores repeticiones.
- *Flexibilización.* Se llevará a cabo en caso de que se trate de un sujeto con superdotación intelectual, pudiendo pasar un año antes a Educación Primaria si así se considera oportuno, por parte del EAT (Equipo de Atención Temprana), de la Inspección Educativa y de la familia.
- *Apoyo.* Los encargados de llevar a cabo el apoyo serán el maestro/a de Audición y Lenguaje (AL) y el de Pedagogía Terapéutica (PT). Hoy por hoy, nos encontramos con dos tipos de apoyo: tipo A (para alumnos que presentan necesidades transitorias) y tipo B (para alumnos que presentan necesidades permanentes). En Educación Infantil este apoyo suele llevarse a cabo dentro del aula ordinaria aunque, en casos concretos, no se descarta la posibilidad de que se lleve a cabo en el aula de apoyo.
- *Adaptaciones Curriculares Significativas.* Son las que modifican elementos curriculares prescriptivos del ciclo. Dentro de éstas podemos hablar de: inclusión de objetivos y contenidos que el resto de

compañeros no tienen, temporalización fuera de ciclo, reformulación de objetivos y/o eliminación de objetivos o contenidos relevantes.

En cualquier caso, para que estas medidas puedan llevarse a cabo será preciso que la Administración Educativa dote a los centros docentes de recursos, tanto externos como internos (es decir, complementarios a los previstos con carácter general), cuando el número de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ellos y la naturaleza de las mismas así lo requiera. Pasamos, por tanto, a describir a continuación algunos de estos recursos (teniendo siempre en cuenta que, atendiendo a la normalización de servicios, se promoverá el uso prioritario de recursos ordinarios y, sólo cuando éstos sean inadecuados o insuficientes, se emplearán medios adaptados y/o específicos). Así, dentro de los recursos personales, podemos destacar los internos y los externos al centro.

Los **recursos internos al centro** deben estar en total coordinación para poder dar una respuesta de calidad a todo el alumnado. Destacamos los siguientes:

- *Director/a*. Es la figura encargada de coordinar al personal interno del centro, así como mantener relaciones con las familias y los recursos externos.
- *Orientador/a*. Se encuentra dentro de los centros de educación especial: es la figura que coordina el proceso de integración, los recursos y las medidas para atender a la diversidad en el centro.
- *Tutor/a*. Como último responsable del alumno que presenta necesidades especiales, puede ser educador/a (en la etapa cero-tres) o maestro/a especialista en Educación Infantil (en la etapa tres-seis).
- *Maestros/as especialistas*. Concretamente el de Música, Educación Física e Inglés (si impartieran clase en esta etapa), ya que van a estar en contacto directo con el niño.
- *Maestro/a de Audición y Lenguaje*. Encargado de los problemas de comunicación oral y escrita, formando a los profesores en esta línea e introduciendo sistemas alternativos de comunicación en los alumnos que lo precisen.
- *Maestro/a de Pedagogía Terapéutica*. Encargado del apoyo a las áreas curriculares (cuando hay más de dos años de desfase curricular) y a las áreas de desarrollo (atención, memoria, autonomía...).

- *Otros recursos.* Estarán en función del tipo de alumnos escolarizados en el centro. Entre ellos podemos destacar: fisioterapeutas, psicomotricistas, auxiliares técnicos educativos, auxiliares técnicos sanitarios o personal técnico de servicios a la comunidad (PTSC).

Entre los **recursos externos al centro** son destacables no sólo los que pertenecen a la Administración Educativa, sino también los servicios propios de Atención Temprana, con los que deberá coordinarse el educador o maestro que lo precise. En relación con los propios de la Administración Educativa, son destacables los siguientes³⁸

- *Servicio de la Unidad de Programas Educativos*, que canaliza y coordina los apoyos de todo tipo que precisa el Sistema Educativo (Orden de 13 de octubre de 1994). Constituye el primer recurso con que cuentan los centros educativos y el profesorado para orientar y mejorar su práctica docente y la mejora de su oferta educativa.
- *Centros de Apoyo al Profesorado* (Decreto 63/2001 de 10 de mayo). Son centros institucionales de apoyo pedagógico a profesores que desempeñan tareas docentes. Su finalidad es la formación permanente y el acceso a recursos didácticos para lograr una mayor eficacia de la labor docente.
- *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (Orden de 9 de diciembre de 1992). Constituyen el soporte técnico de la orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Se clasifican en: Equipos de Atención Temprana (que atienden a la población con edades comprendidas entre los cero y los tres años y a todas las Escuelas Infantiles), Generales (que atienden a un gran número de alumnado entre los tres y los seis años) y Específicos (que atienden a niños y niñas con discapacidades específicas). Son equipos técnicos educativos de asesoramiento externo y tienen como finalidad colaborar con los centros en el logro de sus objetivos educativos, en los ámbitos de atención a la diversidad y de orientación y acción tutorial.
- *Servicios de Apoyo al Inmigrante* (Orden de 15 de octubre de 1999). Tienen como destinatarios los centros sin profesorado de apoyo de educación compensatoria que escolaricen, en las etapas obligatorias, alumnado inmigrante de nueva incorporación que desconoce el

³⁸ En general, consultar Orden 2316/1999, de 15 de octubre, de la Consejería de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa (BOCM de 25 octubre).

español, elaborando un Programa de Intervención para cada centro de actuación.

- *Aulas Hospitalarias*, o unidades escolares de apoyo que funcionan en los hospitales con media y larga hospitalización. Los destinatarios son niños en edad escolar obligatoria que deben estar hospitalizados en larga, media o corta estancia, los cuales mantendrán su escolarización, a efectos de evaluación y promoción, en sus respectivos centros escolares. Suelen ir destinados a alumnado cuya edad de escolarización es obligatoria, aunque si sobran plazas no se descarta la atención a niños y niñas de tres a seis años.
- *Inspección Educativa* (Resolución de 25 de Julio de 2002), contempla, entre sus actuaciones preferentes, las siguientes: evaluación externa e interna de los centros; preparación de instrumentos de evaluación; comprobar la continuidad y coherencia entre las etapas y supervisión de la implantación de los nuevos currículos.

En cuanto a los recursos propios de la **Atención Temprana** con los que los profesionales de Educación Infantil pueden coordinarse, nos encontramos con los siguientes:

- *Servicios Sanitarios*. Especialmente todos aquellos mencionados en anteriores apartados. Lógicamente, todos los niños/as nacen en hospitales, por lo que sería recomendable contar con protocolos de seguimiento que pusieran en relación el servicio sanitario con el educativo.
- *Servicios Sociales*. Entre los cuales son destacables, por un lado, todos aquellos propios de cada Comunidad Autónoma que den respuesta a niños/as en situaciones de maltrato o abandono y, por otro, los Centros de Atención Temprana propios de cada Comunidad Autónoma, que llevan a cabo intervenciones específicas con niños con discapacidad y que deberían estar coordinados de manera especial con los maestros de apoyo de las escuelas.

En definitiva, no se entiende una respuesta educativa de calidad sin que exista coordinación entre todos los profesionales que tienen, o pueden tener, relación directa con el alumnado, especialmente con aquel que presenta necesidades educativas especiales.

7.2. ¿CUÁNDO EMPEZAR A PREOCUPARSE?

En general, se puede pensar que comienza a existir algún retraso en el desarrollo infantil cuando exista una diferencia mayor a seis meses sobre los hitos madurativos fundamentales propios de cada edad.

No obstante, nos parece importante introducir unas pautas de observación básicas ofrecidas por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, destinadas a concienciar a los padres sobre cuándo deben solicitar ayuda. Son igualmente apropiadas para los educadores/as y maestros/as que se encuentren en relación con niños/as entre cero y seis años de edad, para padres/madres y para pedagogos/as, psicopedagogos/as y/o psicólogos/as encargados de su evaluación. Como signos de alarma generales ante los que comenzar a pensar en la solicitud de ayuda a especialistas, podemos destacar, a modo de ejemplo, los siguientes:

- ⇒ Desde el nacimiento a los seis meses, hay que solicitar ayuda de un especialista si el bebé, entre otros aspectos: no reacciona ante sonidos, no establece contacto visual como base para sus comunicaciones, no emite sonidos con intencionalidad comunicativa con el adulto, no sostiene la cabeza o no se mantiene sentado.
- ⇒ Hacia los doce meses, hay que solicitar ayuda de un especialista si el niño o la niña, entre otras cosas: no comprende instrucciones sencillas, no dice “papá” y “mamá”, no responde cuando le llaman por su nombre, no se desplaza o no se mantiene de pie.
- ⇒ Hacia los dieciocho meses, hay que solicitar ayuda de un especialista si el niño o la niña, entre otros: no comprende instrucciones y frases sencillas, no llama por su nombre a los objetos familiares, su vocabulario no se incrementa, deja de hablar, su lenguaje no continúa desarrollándose, no se relaciona con el adulto, no tiene una marcha fluida.
- ⇒ Hacia los dos años, hay que solicitar ayuda de especialistas si el niño o la niña, entre otras cosas: no comprende instrucciones complejas, no dice su nombre, no utiliza frases de dos o tres palabras o combina dos palabras para formar oraciones cortas, sólo tiene palabras contadas, su lenguaje es ininteligible, no se relaciona con sus iguales o no es capaz de correr.
- ⇒ Hacia los tres años, hay que solicitar ayuda si el niño o la niña: continúa con un lenguaje ininteligible (especialmente para

personas ajenas a familia y educadores), utiliza sólo unos pocos verbos pero no artículos ni adjetivos, no emplea el plural, no forma oraciones sencillas, no utiliza preposiciones, no formula preguntas, no comprende relatos sencillos, no inserta bolas en una cuerda o no es capaz de sostener un lápiz para dibujar.

- ⇒ Hacia los cuatro años, hay que solicitar ayuda de un especialista si el niño o la niña, entre otros: encuentra difícil iniciar una oración, repite sílabas o palabras, emplea oraciones cortas y no estructuradas, su forma de hablar no es siempre inteligible, no puede relatar hechos sencillos y recientes.
- ⇒ Hacia los cinco años, hay que solicitar ayuda de un/a especialista si el niño o la niña, entre otras cosas: todavía no presenta una articulación adecuada, no tiene un lenguaje muy parecido al del adulto, no es capaz de contar un cuento.

En definitiva, no hay que dejar pasar estos años en los que la plasticidad cerebral del niño es más grande (los primeros años de vida), en los que más se puede hacer, por medio de especialistas, para que avance adecuadamente. Como ya hemos comentado más veces y no nos cansaremos de hacerlo, no vale la expresión de que “todavía es pequeño”, ante cualquier duda o sospecha no hay que dejar de consultar con los especialistas pertinentes: otorrino, neurólogo/a, logopeda, pedagogo/a, psicólogo/a, psicopedagogo/a, maestro/a de Audición y Lenguaje... En definitiva, más vale que nos digan que no hay problema que, cuando el problema sea demasiado grande, su estimulación sea más difícil.

7.3. IDEAS GENERALES SOBRE CÓMO DEBE SER LA FORMACIÓN DOCENTE EN ATENCIÓN TEMPRANA

Todas aquellas personas que se encuentren trabajando en la Escuela Infantil deberían tener una formación adecuada para poder detectar tempranamente alteraciones en el desarrollo infantil. Para ello, nos encontramos en un momento óptimo, dados los cambios en los planes de estudios, para incluir la Atención Temprana como titulación de grado o de postgrado de carácter obligatorio para poder ejercer con población con edades comprendidas entre los cero y los seis años. No obstante, los conocimientos que cualquier profesional que trabaje con esta población debería dominar, bien por medio de la formación inicial, bien por medio de la formación permanente, deberán girar en torno a los siguientes núcleos temáticos:

- Bases pedagógicas, psicológicas y neurológicas del desarrollo infantil.

- Hitos fundamentales en el desarrollo armónico entre los cero y los seis años.
- Posibles alteraciones en el desarrollo.
- Población infantil con discapacidad y población infantil en situación de riesgo biológico y ambiental.
- Recursos y medidas existentes en Atención Temprana, ámbitos de intervención.
- Evaluación y diagnóstico.
- Tipos de intervención ante las diferentes alteraciones.
- Intervención en las diferentes áreas de desarrollo: motor, cognitivo, socio-afectivo y comunicativo-lingüístico.
- Otro tipo de intervenciones: psicomotricidad, musicoterapia, arteterapia, nuevas tecnologías...

8. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos podido ver, se ha pasado de intervenir exclusivamente en el niño, para centrarse en el propio sujeto, su contexto inmediato, las personas implicadas, etc. (Candel, 1995; Gútiez, 2006; Valero, 1995).

Los niveles de intervención por los que nos decantamos no deben centrarse, como hemos ido viendo, de forma exclusiva en el sujeto en cuestión; más bien, deberá abarcarse: sujeto, personas que le rodean y entorno en el que se encuentra inmerso. Para su evaluación e intervención deberemos, por tanto, valernos de todos los instrumentos a nuestro alcance en función de las necesidades que se presenten.

Este modo de concebir la intervención, bajo un modelo sociopsicopedagógico, va a implicar el presupuesto al que se está tendiendo en los últimos años: la concepción de **perspectivas de intervención ecológicas**. Esta intervención de forma ecológica implica analizar los problemas de una forma contextualizada, articulando dicha intervención considerando todas las áreas, contextos, personas y profesionales implicados.

Si, como se ha venido demostrando (Bryant y Ramey, 1989; Guralnick y Bennett, 1989; Arízacun, 1991; Illinworth, 1991), los programas de atención en tempranas edades suponen una base preventiva considerable para el desarrollo adecuado del sujeto protagonista, resulta como poco curioso que no se dediquen más medios (económicos, sociales, de investigación y, sobre todo, de formación) a tales efectos.

Por tanto, si tenemos en cuenta que la evolución espontánea de forma adecuada de estos tipos de poblaciones de alto riesgo no es previsible, por razones éticas evidentes, no podemos dejar evolucionar a un niño/a por sí solo/a cuando vemos que precisa ayuda. Pero también es cierto que no todos los niños/as que lo necesitan van a tener la oportunidad de beneficiarse de una ayuda temprana, por lo que es posible que desemboquen, casi forzosamente, en una situación de fracaso en las estructuras escolares tradicionales.

Por todo lo expuesto podemos justificar la necesidad de una intervención temprana basándonos en aspectos como:

- La plasticidad del sistema nervioso a edades tempranas
- La modificación en los patrones de conducta y de adaptación al medio gracias a estimulaciones adicionales
- La ayuda prestada por este tipo de intervenciones en relación con la integración de estos niños/as al medio natural, social y escolar
- Su capacidad para mejorar el pronóstico de las diferentes poblaciones analizadas
- El carácter preventivo del que se revisten
- El carácter educativo, tanto para el niño/a como para su familia
- El carácter compensador de desigualdades

Consideramos, por tanto, cometido de la Escuela Infantil y de la propia institución escolar (Gútiez, 1995), estar preparada para la atención adecuada de estos niños/as, y misión del Sistema Educativo en su conjunto la inserción y coordinación con redes de servicios ya existentes (sanitarios, sociales, municipales, etc.), de tal forma que se garantice un correcto seguimiento de las actuaciones que se lleven a cabo con un niño/a desde el mismo momento en que la dificultad se detecte y, ante todo, no esperar a intervenir cuando el niño/a no ha alcanzado los

objetivos propuestos en Primaria ya que, precisamente entonces, puede ser demasiado tarde.

En definitiva, los años más importantes en el desarrollo infantil son los que abarcan entre los cero y los seis años. Todo lo que no se haga en esta etapa podrá limitar el desarrollo posterior. Será importante generar, desde el ámbito universitario, la formación y la investigación en este campo para lograr que ésta siga siendo una disciplina con entidad en sí misma y con una enorme perspectiva de futuro.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ADIMA (1995) *IV Congreso Estatal de Infancia Maltratada*. Sevilla: Adima.
- ALONSO SECO, J. M. (1992) *Curso sobre prevención de deficiencias: la prevención de deficiencias en España*. Documento 33/92. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a personas con deficiencias.
- ANDREU. M. (1997) *Coordinación interinstitucional en el ámbito de la atención temprana de la CAM*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense (Facultad de Educación).
- ARÍZCUN, J. (1991) *Prevención perinatal y Atención precoz*. Revista Infancia y Sociedad, nº 11 (pp: 47-58).
- ASSIDO, J. (1993) *Programa de Atención Temprana*. Madrid: CEPE.
- BRAZELTON, B. y CRAMER. (1993) *La relación más temprana: padres, bebés y el drama de apego inicial*. Barcelona: Paidós.
- BRUNET, O. y LEZINE, I. (1985) *El desarrollo psicológico de la primera infancia: manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CANDEL, I. (1995) Prevención socio-ambiental de las minusvalías. *La Cristalera*, nº5 (pp: 29-32).
- CORIAT, L. (1984) Estimulación en el primer año de vida. *Siglo Cero*, nº 92 (pp: 28-36).
- FEAPS (2001) *Manual de Buenas Prácticas en Atención Temprana*. Madrid: FEAPS.
- GARCÍA ETCHEGOYEN, E. (1984) El apego o vínculo afectivo, una llamada de atención para las estrategias de Intervención Temprana. *Siglo Cero* nº 96 (pp: 24-31).
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2001) *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad.

GURALNICK, M. y BENNETT, F. (1989) *Eficacia de una intervención temprana en los casos de alto riesgo*. Madrid: INSERSO.

GÚTIEZ, P. (1995) La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, nº 1 (vol 6) (pp: 101-114).

GÚTIEZ, P.; SÁENZ-RICO, B; VALLE, M. (1993) Proyecto de Intervención Temprana para niños de alto riesgo biológico, ambiental, con alteraciones o minusvalías documentadas. *Revista Complutense de Educación* vol 4 (2): 113-129. Madrid.

ILLINGWORTH, R. (1991) *El desarrollo infantil en sus primeras etapas: normal y patológico*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

IMSERSO (2004) *Guía de Estándares de Calidad en Atención Temprana*. Madrid: IMSERSO.

OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.

PADI (1996) *Documento de Criterios de Calidad en Centros de Atención Temprana*. Madrid: Grupo Interinstitucional sobre Atención Temprana.

SÁNCHEZ ASÍN, A. (1990) Estimulación temprana: prevención y educación. *Revista de Educación Especial*, nº 7 (pp: 9-20).

SÁNCHEZ HÍPOLA, M. (1994) Responsabilidad familiar y profesional en la prevención y atención temprana. *Revista Polivea*, nº 30 (pp: 29-32).

SÁNCHEZ SÁINZ. M. (2000) *Intervención temprana en el área comunicativo-lingüística con sujetos en situación de riesgo ambiental*. Madrid: UCM.

SANSALVADOR, J. (1998) *Estimulación precoz en los primeros años de vida*. Barcelona: CEAC.

VALERO, J. (1995) Atención Temprana: coordinación de servicios para la población infantil de riesgo. *La Cristalera*, nº 5 (pp: 33-35).

VALLE TRAPERO, M. (1991) *Intervención precoz en el niño de alto riesgo biológico*. Tesis Doctoral. Madrid: UCM.

VIDAL, M. y DÍAZ, J. (1990) *Atención Temprana: Guía práctica para la estimulación del niño de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.

Web Genysi. On line: <http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes.htm>

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD: PROTEGER LA INFANCIA, PREVENIR RIESGOS

Victoria Muñoz Garrido
Universidad Complutense de Madrid

“Hay algunos que se cansan en saber y averiguar cosas que, después de sabidas y averiguadas, no importan un ardite al entendimiento ni a la memoria”.

D. Quijote

1. Introducción

La educación es el instrumento básico que hace posible la construcción de la personalidad, desarrolla las capacidades, conforma la propia identidad y configura la realidad de los sujetos, es un medio para transmitir valores y la herramienta imprescindible para romper el círculo de la desigualdad, la pobreza, la exclusión, la invisibilidad y, por tanto, de la violencia.

La educación debe preparar a los jóvenes para la vida activa y participativa, dotarles de los conocimientos y de las habilidades necesarias para permitirles tomar decisiones con el fin de conseguir una buena calidad de vida. La educación basada en la vida activa enseña a los sujetos a pensar de manera crítica, a resolver problemas, a tomar conciencia de sí mismos y de los demás, a practicar la autogestión y la autonomía y a adquirir destrezas interpersonales, para adoptar comportamientos sanos y cívicos a través de la participación en su propio aprendizaje. La educación se basa en el descubrimiento del otro, de sus experiencias y de la posibilidad de establecer con él un proyecto común. La educación ha de tener en cuenta las habilidades, intereses y capacidades individuales y específicas de cada persona, sin ser analizadas con el mismo patrón de aprendizaje, sin juzgarlas por los conocimientos que poseen según un supuesto nivel y sin presuponer que sólo determinada manera de aprender es la correcta.

Educar para la vida es respetar al máximo la individualidad, al mismo tiempo que unas reglas de funcionamiento común.

Los sistemas educativos están obligados a dar respuesta a las demandas sociales y necesidades de los ciudadanos a los que sirven, para que todos puedan recibir una educación y una formación de calidad.

Los términos inclusión y educación inclusiva están emergiendo con fuerza en los ámbitos sociales y educativos, comenzando a fijar las prioridades educativas desde otros puntos de mira, priorizando la respuesta a las diferentes necesidades de sus ciudadanos frente a la urgencia cognitiva, declarando la necesidad del acceso de todos los sujetos a los bienes educativos, no sólo para proporcionar una educación efectiva y afectiva de calidad, sino también para combatir las actitudes discriminatorias, desigualdades y favorecer el bienestar de los pueblos.

La inclusión es parte de un proceso, de una lucha más amplia contra las prácticas y los discursos exclusivistas que consideran a cada individuo como separado, independiente y descontextualizado socialmente. La inclusión no es tratar de generar marcos legales y organizativos que la posibiliten, como un tema puntual y solidario de grupos relativamente pequeños de alumnos considerados como “diferentes” en escuelas ordinarias, se basa en la introducción de enfoques más amplios que suponen una mejora de las escuelas, entendidas como escuelas para todos/as.

El planteamiento de una escuela inclusiva es lograr reconocer el derecho que todas las personas tienen a sentirse miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sean su medio social, su cultura de origen, su ideología, su sexo, su etnia o sus situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial, emocional o de sobredotación intelectual. Avanzar hacia la inclusión es tener en cuenta a todos los alumnos y no sólo a aquéllos que tienen necesidades “especiales”, es construir una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos, lo que supone una reorientación de los servicios y un conocimiento experto. Por otra parte, en esta diversidad de nuestras aulas se encuentran aquellos menores que no tienen, en los contextos en los que viven, las condiciones de protección y la atención necesarias, ni encuentran los modelos para un adecuado desarrollo, por parte de las personas encargadas de su cuidado. En situaciones de desprotección y riesgo, la socialización de los menores no se produce adecuadamente, viéndose afectadas tanto sus competencias personales y adaptación social como sus aprendizajes escolares.

2. Escuela inclusiva, formación del profesorado y calidad educativa

Todos los cambios y transformaciones que están teniendo lugar en los diferentes países europeos, y en España en particular, giran en torno a la concepción y prácticas de la atención a la diversidad, produciendo a su vez implicaciones directas en la formación de los profesionales que atienden y atenderán a esa diversidad de alumnos. La creciente necesidad de adaptar las respuestas escolares a las diferentes y cambiantes situaciones, tanto individuales como grupales, requiere un replanteamiento de la responsabilidad del docente y la adquisición de nuevas competencias profesionales, en su formación inicial y permanente.

El término escuela inclusiva y el principio de inclusión aparecen ya no como términos emergentes sino como una realidad legislativa. La Ley 2/2006 de 3 de mayo, Ley Orgánica de Educación, establece como primero de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos y en todos los niveles educativos, adaptada a sus necesidades, que los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales, teniendo en cuenta por tanto todas las dimensiones de la persona. Para conseguir los principios de la Ley se establece como una de sus vías la educación permanente y la formación del profesorado, recalcando la necesidad de una revisión del modelo de formación inicial del profesorado y el propio desarrollo profesional, exigiendo a las Administraciones educativas la gestión de una formación continua ligada a la práctica educativa, y atribuyendo al profesorado el protagonismo en la consecución de los objetivos. En el Título II, Equidad en la Educación, la Ley hace referencia a la respuesta educativa a todos los alumnos a partir del principio de inclusión, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, en todas las etapas. En el Título III se contempla la necesidad de una atención prioritaria y capacitación de los profesionales en la formación inicial y se establece la formación permanente del profesorado como un derecho y un deber de todo el profesorado para adecuar conocimientos y métodos a la evolución científica y aspectos relacionados con la coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización para la mejora de los centros, incluyendo formación específica en materia de igualdad de género, promoción de la utilización de las TIC, formación en lenguas extranjeras y fomento de programas de investigación e innovación. Sin duda, la calidad del sistema educativo depende en buena medida de la formación inicial y permanente de sus profesionales, pero es importante impulsar y estimular dicha formación y, como establece la propia legislación, estimular la innovación e investigación como instrumentos facilitadores de la actualización y adaptación de los profesionales a las nuevas exigencias educativas y competencias profesionales.

Además de considerar la diversidad como un principio y un valor de la escuela inclusiva y prestar la atención que merece la formación del profesorado, la escuela inclusiva debe asumir también como un principio la necesidad de llevar a cabo una transformación curricular. No sólo una adaptación curricular. Estableciendo un sistema democrático de participación significativa dentro y fuera de las aulas para que éstas puedan ser consideradas auténticas comunidades de aprendizaje en las que los alumnos adquieren conocimientos ricos y creativos, producidos en espacios en los que a los sujetos se les reconoce por sus valores y aportaciones individuales, se les tiene en cuenta y se les permite participar de esos procesos. Esta consideración de escuela implica asumir que es necesario, y a la vez posible, emprender algo más que cambios profundos en la organización de los centros, en el currículum y en la misma profesionalización docente, suponiendo una revisión de las competencias que deberían adquirir los profesionales en su formación inicial para, más tarde, adaptarlas, ampliarlas y reforzarlas a lo largo de su práctica docente. Estas transformaciones que será necesario introducir en nuestro sistema educativo suponen un cambio de mirada a la educación, al propio ser humano, hacia la misma concepción de sujeto y volver también, desde la educación, una mirada equilibrada sobre la infancia, que invite a favorecer su protección, su participación en la vida social y su preparación para la vida futura. En esta línea apuntan la Convención sobre los Derechos del Niño y las diferentes leyes de protección de menores, considerando al menor como un sujeto activo y participativo de su propio desarrollo, al que se le tengan en cuenta sus capacidades y potencialidades y con influencia en su entorno; pero, como afirma Kuhn (2000), *“lo difícil es cambiar la mirada”*. Los profesionales deben entender que su gran apuesta está en esa diversidad de los alumnos, en la atención que cada uno de ellos se merece, proporcionándoles lo que necesitan para crecer, creer en sus capacidades y hacerles competentes para llevar una vida activa y participativa en la comunidad o grupo social en que les toque vivir.

Atender a la diversidad conlleva implicaciones directas en la formación de sus profesionales, de los cuales muchos entienden que la diversidad sólo guarda relación con la educación especial, y pierden la visión amplia del término. Algunos niños y adolescentes presentan dificultades severas para su desarrollo que tienen un origen social, que se manifiestan en las aulas y que tienen su origen en disfunciones en los distintos contextos en los que viven. La formación del profesorado en temas de protección y derechos de la infancia parece estar alejada de la formación inicial, no aparece como obligatoria en los planes de estudios de las Facultades de Educación, por lo que su formación en este ámbito se hace imprescindible en los planes de formación permanente. Es necesario abordar la formación de profesionales que incorporen a su conocimiento nuevas competencias para ejercer su papel protector y adecuarse a las necesidades de los sujetos a los que sirve.

La sociedad espera del educador/a que enseñe a aprender, que ayude a los alumnos en su formación individual y social y que les enseñe a ser críticos, a reconocer y apreciar los valores de su entorno y a respetar a otras culturas. La sociedad espera y desea que el referente de autoridad (no autoritarismo) se mantenga a través de la figura del profesor, pidiéndole en muchas ocasiones que sirva de sustituto a lo que debería aportar el entorno familiar. La sociedad necesita, desea y exige unos profesionales cada vez más competentes y preparados, aunque no se corresponda con la estima y el prestigio docente. Es al propio docente, por tanto, al que le interesa su profesionalización y sólo él puede llevarla a cabo con acciones generadas desde su propia necesidad, práctica e intereses.

La formación del profesorado para una escuela inclusiva debe estar centrada en el profesor mismo, como un proceso de autocomprensión, como reconocimiento y construcción de su desarrollo a partir de sus facetas más experimentales, personales, emocionales y morales, de modo que no sólo tenga en cuenta el desarrollo de habilidades, sino, sobre todo, las trayectorias e itinerarios personales. Éstas deben fundamentarse en la propia práctica docente, en la indagación personal y en la colaboración con otros profesionales para comprender y compartir su experiencia y responder a los intereses y necesidades sentidas, procurando que la formación constituya una oportunidad facilitadora de la profesionalización docente.

La mejora de la calidad educativa sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los docentes, que puede instrumentalizarse con especial eficacia si se institucionaliza un esquema de renovación educativa sistemática anclado en la investigación.

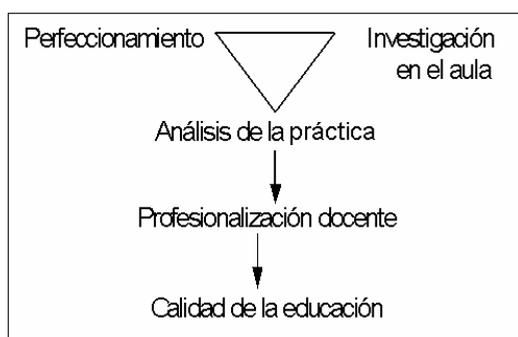


Figura 1. Proceso de profesionalización docente.

Una *enseñanza de calidad* lo será en la medida en que favorezca que el alumno sea más consciente, más responsable y capaz de intervenir, de acuerdo a sus capacidades, sobre sí mismo, su entorno físico y el medio social que le rodea.

Esta responsabilidad y compromiso ético que los profesionales de la educación tenemos para con nuestro alumnado en general se extiende también a todos los alumnos, y me atrevería a decir que, de manera especial, a aquellos que están sufriendo distintas situaciones de desprotección, que se encuentran en situación de riesgo o cuyos derechos y necesidades están siendo vulnerados desde los contextos en los que viven.

3. La formación del profesorado como medida de prevención, protección e inclusión de menores en situación de riesgo

Creemos que sólo la educación puede ser el martillo que rompa la cadena de la desigualdad, la invisibilidad, la pobreza, la exclusión y, a la vez, el instrumento imprescindible para que la humanidad progrese hacia los ideales de paz, libertad y justicia social y hacer retroceder a la incomprensión, la intolerancia, los malos tratos y la desigualdad que causa la exclusión. La escuela es el espacio idóneo para prevenir, detectar e intervenir en las situaciones que pueden poner en peligro el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia.

La educación es un derecho de todos los seres humanos y su fin es conseguir esa formación integral que desarrolla la personalidad y las capacidades, a fin de preparar a los menores para una vida adulta activa. El profesional, desde su práctica, es un agente fundamental en la protección de los menores, figura de referencia de los alumnos y el mejor conocedor de cualquier alteración que pueda producirse a lo largo de su desarrollo evolutivo.

La propia Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, establece en su Exposición de motivos la consideración de los menores como sujetos activos, participativos y creativos con capacidad de modificar su medio personal y social y participando en la satisfacción de sus necesidades y las de los demás. También establece, en su artículo 13, que toda persona o autoridad y especialmente aquellos que, por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise. Insiste en el mismo artículo en que cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el periodo obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización. Se reconocen también las aportaciones sobre las necesidades de protección como una forma de promover la autonomía de los sujetos. Es una invitación abierta a la colaboración y coordinación de todos los sectores que intervienen con los menores, dando sentido al término compartir.

Compartir lenguaje, actos y proyectos que favorezcan el buen trato y una convivencia más humana con nuestros menores y sus familias. Se invita a la colaboración de todas las instituciones y servicios, y que asuman a su vez, cada una, su propia responsabilidad en materia de protección de menores, favoreciendo y ampliando el concepto de comunidad educativa a estos otros agentes sociales, sanitarios y educativos, incluso a la ciudadanía, coordinando sus acciones, conociéndolas y estando disponibles para compartir esta responsabilidad como una parte de nuestra tarea profesional en beneficio de nuestros alumnos y alumnas.

Los centros educativos son los lugares propios de socialización de los niños/as, y es en ellos donde manifiestan con más claridad sus dificultades en las tareas y competencias de cada una de las etapas evolutivas. Los profesionales cumplen un papel importante en la prevención, detección e intervención, cuando alguno de nuestros niños/as está sufriendo una situación de riesgo o se están vulnerando sus derechos desde cualquiera de los contextos donde vive. Por otra parte, tienen un compromiso con el bienestar infantil que les obliga a tomar postura activa en aquellos casos en los que los niños/as están siendo víctimas de situaciones de desprotección, o no están siendo satisfechas de forma adecuada sus necesidades básicas, y a notificar estas situaciones para poner en marcha las actuaciones de protección oportunas.

La manera en que una sociedad satisface las necesidades básicas de sus miembros determina la calidad de vida de éstos. En estas necesidades básicas se encuentran incluidas las de protección y cuidado, afecto y seguridad, estima y aceptación, reflexión y comprensión de la realidad, participación y tiempo libre. Uno de estos satisfactores es la educación.

Las necesidades básicas de los seres humanos las fijan Doyal y Gough (1994) en salud física y autonomía individual. Esta autonomía podremos favorecerla desde la escuela, si nuestros centros y profesionales gozan de ella, de manera real, para llevar a cabo proyectos que favorezcan la satisfacción de estas necesidades para todos los seres humanos del planeta.

La LOE, en el Título V, Capítulo II, establece la necesidad de que los centros dispongan de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión para elaborar, aprobar y ejecutar un Proyecto Educativo, para adoptar planes de trabajo y organización de acuerdo a las características de su entorno social y cultural, recogiendo la forma de atención a la diversidad y la acción tutorial, convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. Asimismo, se promoverán compromisos educativos de participación entre las familias o tutores legales y el centro, con el compromiso común para el mejor desarrollo y rendimiento de los alumnos. Esta autonomía que se concede a los centros y su ejercicio responsable es la mejor garantía para

adecuar la respuesta educativa a las necesidades educativas, sociales, psicológicas y emocionales de sus alumnos, porque la autonomía y la participación garantizan el compromiso educativo de los miembros de la comunidad educativa y permiten detectar situaciones anómalas, pedir y disponer de los recursos necesarios para llevar a cabo sus proyectos y cubrir sus necesidades.

Es el Proyecto Educativo de cada centro el eje central para el desarrollo de la autonomía y la participación y, a través del mismo, crear el marco de referencia para planificar y adaptar las circunstancias cambiantes de los centros, equilibrando la planificación, flexibilizando y adaptándose al entorno, para dar respuesta a las necesidades irrepetibles de cada contexto próximo educativo.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es el primer instrumento de prevención si está orientado según un modelo de enseñanza en el que los aprendizajes se encuentran centrados en sus alumnos y en los contextos, que tiene en cuenta las características de cada sujeto, sus capacidades y estilos de aprendizaje, favoreciendo la motivación de eficacia, la autonomía, la participación, manteniendo una adecuada y rica relación familia-escuela, contemplando el proceso educativo de cada alumno en su globalidad y haciendo su seguimiento personal desde el plan de acción tutorial.

El PEC también proporciona seguridad al profesional, le ayuda a prever situaciones generales y dar respuestas individualizadas a esas situaciones, formular hipótesis y proponer decisiones que puedan satisfacer las necesidades individuales y las de grupo. El ejercicio de la autonomía requiere un equipo docente que quiera y sepa asumir las responsabilidades que ésta conlleva, adoptando una actitud activa ante los retos y las actuaciones colectivas, aportando cada uno/a sus conocimientos y habilidades en beneficio de la comunidad educativa. El ejercicio de la autonomía es una oportunidad de abrirse a la comunidad traspasando incluso los muros físicos y mentales del propio centro, para hacer efectiva la coordinación y complementación con los demás sectores sociales implicados en procurar el bienestar de los menores y prevenir y paliar las situaciones de riesgo. Es una nueva cultura escolar basada en el compromiso con ese Proyecto de Centro y con la comunidad educativa. Un Proyecto Educativo comprometido con el alumnado implica también profesionales comprometidos/as que toman y valoran como herramientas de intervención las relaciones informales y cotidianas.

El tutor/a y la acción tutorial se configuran como un instrumento insustituible en la prevención de situaciones de riesgo, orientando, asesorando y acompañando al alumno/a durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta llevarlo a su formación integral, lo que significa estimular sus capacidades, con una absoluta confianza en el alumno como ser humano y tomando conciencia de que

ese otro ser humano seguirá siendo un individuo irreductible, que no puede ser totalmente comprendido.

Las personas que han sufrido dificultades en su desarrollo refieren la presencia de una persona significativa que les ha proporcionado seguridad y confianza en su esfuerzo por salir de la dificultad. El tutor/a debe tener una actitud ética y empática hacia el alumnado mediante un esfuerzo permanente de comunicación, que le permita desarrollar las actitudes adecuadas para inspirar confianza y lograr esa aceptación de los alumnos/as como persona significativa, manteniendo siempre un diálogo abierto y sincero en sentido positivo y con tolerancia hacia sus reacciones. El tutor siempre ha de estar alerta para tratar de atender sus compromisos con los alumnos/as con puntualidad, en un marco de respeto y confidencialidad.

El tutor/a cuenta con habilidades y actitudes para aumentar y mantener el interés del alumno/a, desde una actitud crítica, observadora y conciliadora. El desempeño de la función tutorial exige, por otra parte, un esfuerzo planificado y en disposición permanente a través de la formación para la adquisición de habilidades interpersonales e intrapersonales, tanto individuales como grupales, con capacidad de escucha y un adecuado equilibrio afectivo-emocional y cognoscitivo que le permita tomar distancia, en ocasiones, del problema a tratar.

Para que la escuela y sus profesionales lleven a cabo el papel protector que tienen y que se les reconoce es fundamental que los profesionales posean conocimientos suficientes de las posibles situaciones de riesgo (figura 2) y sean conscientes de su existencia, para lo que es necesario dotarles de estrategias y recursos que les posibiliten, a través de la formación, realizar una prevención y detección de riesgo eficaces y que su intervención pueda paliar los posibles efectos de las mismas, cuando pudieran estar ocurriendo, y a la vez adoptar nuevas medidas de prevención de posibles situaciones. La formación está en estrecha relación con la prevención, detección e intervención en dichas situaciones, de manera que cada una de las cuatro fases es inseparable de las otras y ninguna de ellas puede darse por separado.

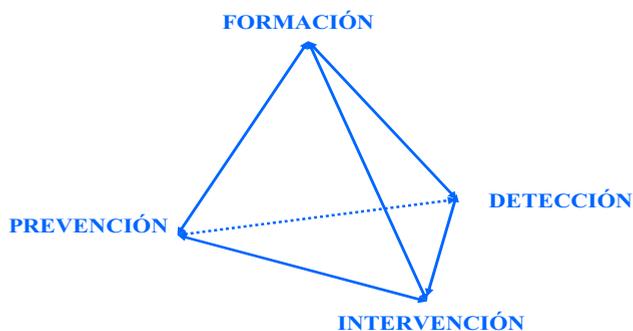


Figura 2. Tetraedro de las situaciones de riesgo (Muñoz, 2003)

Una escuela inclusiva, comprometida con la protección de los/as menores y con su desarrollo integral, requiere profesionales con unas características personales de respeto, actitudes positivas, expectativas realistas, que sean capaces de redefinir sus roles y sus compromisos con su profesión, conocer la utilización de estrategias y programas de prevención de riesgo, indicadores e instrumentos de detección y de los diferentes canales a seguir para la derivación, notificación y seguimiento de las situaciones; conocedores de todos los recursos disponibles y de su uso para la intervención. La complejidad de estas situaciones y la dificultad de medirlas e interpretarlas impide, en ocasiones, un consenso acerca de qué programas o servicios pueden ofrecerse en cada uno de los momentos de la actuación frente a ellos; sin embargo, la formación de profesionales con amplios contenidos teóricos y tácticos de las distintas fases puede favorecer la agilización y solución eficaz de los problemas.

Esta formación básica, necesaria en materia de protección, debería incluir aspectos específicos y análisis de las necesidades básicas y derechos de la infancia, o lo que es lo mismo, cuáles son aquellos elementos imprescindibles a trabajar con todos los alumnos, para que desplieguen al máximo su potencial de desarrollo:

- Conocer la conceptualización del riesgo, desprotección, maltrato infantil y adolescente, partiendo de que esas necesidades básicas infantiles y adolescentes estén adecuadamente satisfechas.
- Conceptualizar las diferentes situaciones de riesgo y desprotección consideradas para diferentes contextos y situaciones, desde la propia legislación y desde las aportaciones de las diferentes ciencias.
- Conocer las diferentes tipologías clásicas de maltrato infantil, aquellas otras que surgen en las interacciones del sujeto con su entorno, y las que de forma sutil pasan desapercibidas o no se reconocen como tales

y sin embargo cercenan los derechos y no cubren las necesidades de los menores.

- La aplicación y evaluación de programas de prevención que desde la escuela se pueden llevar a cabo en cada uno de los diferentes niveles preventivos.
- Conocimiento y puesta en marcha de programas de intervención orientados a ofrecer respuestas educativas a los alumnos en riesgo social, incrementando su competencia curricular y su desarrollo socioemocional, mediante la mejora de habilidades educativas, profesionales sociales y de autoestima, que mejoren la competencia educativa de las familias y la coordinación con otros servicios de protección a la infancia.
- ...

Una formación en materia de protección a la infancia requiere contar con profesionales que prioricen el respeto, las actitudes positivas, se propongan expectativas realistas, que sean capaces de redefinir sus roles y compromisos con su profesión y muy exigentes para contar con una gran diversidad metodológica, en la que el aprendizaje colaborativo, cooperativo, autónomo e individualizado sea una realidad para el trabajo en las aulas.

La prevención debe ser un conjunto de acciones que se estructuren como un proceso que trata de influir en las dinámicas que dificultan el desarrollo, es decir, un modelo integral y desde una perspectiva sistémica, con influencia positiva en la transmisión de conductas no deseables, en el que las familias participen del proceso, para mejorar sus habilidades parentales y, desde una perspectiva comunitaria y de sector, participen otros profesionales en estrecha relación con diferentes instituciones que tienen como misión asegurar el bienestar de los menores.

Esta idea de comunidad es la que propone la escuela inclusiva, que estrecha vínculos sociales que cohesionan a las personas y les proporcionan un sentimiento de pertenencia. La organización de un tejido social en torno a una tarea colectiva constituye una red social. El ponerla en marcha depende de la capacidad de los profesionales o instituciones que asuman ese compromiso y sean capaces de movilizar y organizar la comunidad educativa alrededor de acciones destinadas a prevenir estas situaciones.

En las investigaciones acerca de las situaciones de desprotección y riesgo, según el momento en que se ponen en marcha medidas preventivas, la prevención se contempla desde tres niveles: primaria, secundaria y terciaria. Analicémoslas.

La *prevención primaria* está encaminada al establecimiento de medidas protectoras que eviten la aparición del problema. La prevención primaria debe llevarse a cabo desde los distintos contextos en los que se desarrollan los niños, para lo que es necesaria una adecuada formación en este campo de los profesionales que están directamente relacionados con la infancia. La institución educativa debe revisar sus propias actitudes sobre el control de las conductas de los niños y adolescentes y desarrollar líneas de trabajo en equipo con los niños/as y sus familias:

- Incrementando las habilidades personales de las familias y del profesorado en el afrontamiento de los conflictos.
- Sensibilizando a la comunidad educativa acerca de lo que es y de lo que supone el maltrato infantil.
- Formándose como profesionales para así disponer de los conocimientos y de los recursos adecuados para detectar las situaciones de riesgo.
- Llevando a cabo actividades con las familias desde los centros.
- Desarrollando acciones de difusión y sensibilización entre los niños, las familias y la comunidad acerca de los derechos especiales que asisten a la infancia.
- Realizando actividades con las familias para incrementar sus habilidades parentales, reflexionando sobre los mecanismos de control y resolución de conflictos en las diferentes etapas evolutivas.
- Llevando a cabo actividades de difusión y sensibilización entre los niños y sus familias, acerca de los derechos que asisten a la infancia.
- Sensibilizando a la población en general sobre los indicadores y consecuencias del maltrato y situaciones de riesgo, proporcionando pautas de educación positivas.
- Promoviendo la educación afectiva sexual que prevenga los modelos estereotipados sobre la crianza de los hijos/as.

- Planificando actuaciones encaminadas a la prevención a través del currículum dirigidas a la revisión crítica de la aceptación de la violencia, discriminación, etc., dando mayor relevancia a los contenidos transversales y desarrollando proyectos de innovación en factores de protección a la infancia, ofreciendo a los alumnos el espacio y las oportunidades para experimentar formas no violentas de resolución de conflictos y estimular la participación.
- Llevando a cabo actividades en las que se enseñe a los propios alumnos a desarrollar una serie de conocimientos y destrezas que les permitan distinguir las situaciones de abuso y hacerlas frente, desde la identificación de señales y la búsqueda del apoyo necesario en los adultos.

Por su parte, la *prevención secundaria* tiene un triple objetivo: abordar el problema tan pronto como aparezca, mitigar las manifestaciones del mismo y evitar la consolidación y cronicidad de la problemática planteada. La prevención secundaria va dirigida a la detección, recogida de información y conocimiento de los canales de derivación, así como al diseño de programas de intervención eficaces para niños y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo.

Se consideran, en general, familias en situaciones de riesgo, aquellas que por encontrarse desestructuradas, ser inestables o no disponer de las estrategias suficientes para la resolución de tensiones y conflictos que surgen en la dinámica familiar, no pueden asegurar que se satisfagan las necesidades de los/as menores que viven en ellas.

Si los profesionales que trabajan con la infancia tienen una sólida formación teórica, estarán en disposición de detectar y recoger información de las situaciones en las que pudieran encontrarse los niños, así como desarrollar diferentes programas de intervención eficaces.

Desde el modelo ecológico y contextual, es necesario hablar de factores protectores y factores de riesgo. Ello implica que el diseño de programas de prevención secundaria debe ir dirigido a potenciar los factores protectores que se encuentren en cada situación concreta y las capacidades de cada sujeto. El centro educativo a través del desarrollo del currículo, de la formación en valores y los profesionales desde la acción educativa en la práctica, deben favorecer la potenciación de factores de protección en cada situación y de las capacidades de cada sujeto como medidas preventivas.

La *prevención terciaria* tiene como finalidad paliar las consecuencias negativas del problema que ya se ha dado y asegurar que dicha situación no vuelva a producirse; además, trata de reducir la duración y gravedad de las consecuencias que de los hechos ocurridos pudieran derivarse. Se puede identificar con lo que entendemos por rehabilitación o curación de las secuelas físicas, psíquicas y sociales, siendo necesaria la ayuda de profesionales e instituciones que, trabajando en red, colaboren con el centro educativo. La eficacia de la prevención también implica potenciar el uso de los recursos disponibles, optimizarlos al servicio de la prevención y, además, movilizar recursos externos.

El centro educativo también es un lugar idóneo para la detección de situaciones de riesgo, desprotección o maltrato al ser un contexto de relaciones sociales en el que se puede observar el comportamiento de los alumnos/as en la interacción con sus iguales y con los adultos en diferentes situaciones. La detección y notificación son tareas diferentes, pero relacionadas, y ambas constituyen el primer requisito para que se produzca la intervención de los servicios especializados. La detección constituye una condición previa para la notificación, pero fomentar ésta requiere servicios que actúen sobre las diferentes causas que producen la situación de riesgo y paliar los efectos de estas situaciones en los menores desde el trabajo en red y en equipo de todos los profesionales. Las situaciones de riesgo son sistémicas y el modelo planteado por Belsky (1980) como marco de referencia en las actuaciones de riesgo con menores es aplicable a cada uno de los momentos, contextos y sistemas en los que se desarrollan los menores para hacer que las acciones compensadoras superen a las de riesgo.

El objetivo de la detección de niños/as y adolescentes en situación de riesgo social es llevar a cabo intervenciones destinadas a disminuir dicho riesgo. La coordinación es imprescindible para la intervención y tratamiento de los casos, correspondiendo a cada ámbito profesional asumir las tareas propias de su actividad, con un seguimiento posterior del niño/a y su familia. Para la eficacia en la actuación es importante la precisión y calidad de la información aportada, desde el centro educativo debe proporcionarse una información lo más detallada y completa posible y el proceso de seguimiento es una fuente de información relevante sobre la evolución y situación del niño/a. El conocimiento de los canales de derivación de los profesionales, y la rapidez en su gestión, son fundamentales para que estas situaciones sean tratadas con celeridad y eficacia y se adopten las medidas oportunas para su pronta solución. Cuando la detección de un caso se realiza precozmente aumenta la probabilidad de que la intervención que se haga con la familia y el/la menor sea eficaz, ya que la identificación del problema en la fase inicial de su aparición constituye un factor de ayuda y protección, pudiendo evitar la cronicidad y gravedad de la situación.

Este momento es, tal vez, en el que se debería hacer el mayor esfuerzo por parte de todos los/as profesionales, ya que en ocasiones el desconocimiento y la falta de formación retrasa las actuaciones, manteniendo el riesgo para el/la menor y retrasando las soluciones. Para la valoración de las situaciones detectadas en los centros educativos y otras instituciones, se cuenta con instrumentos que en ocasiones sirven de filtro para discriminar mejor los casos que requieren una atención especializada y siempre para sistematizar de forma clara las observaciones que en los centros educativos son llevadas a cabo por los/as profesionales. Existen instrumentos para la detección de niños y niñas en situación de riesgo social que, una vez cumplimentados por los tutores/as, facilitan la canalización de la información recogida a las instituciones competentes en el seguimiento para la resolución de los casos. En la actualidad, los profesionales de la Comunidad de Madrid cuentan con el “*Cuestionario E-10 para la detección de niños y niñas en situación de riesgo social*” de la Dirección General de Ordenación Académica y con las “*Hojas de detección, notificación y registro de los alumnos en situaciones de riesgo*” del Observatorio de la Infancia, que dentro del Programa de Atención al Maltrato Infantil de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, se desarrolla para diferentes ámbitos relacionados con la infancia y la adolescencia. Abarca la formación de profesionales de estos ámbitos, estudios epidemiológicos, atención a niños maltratados, prevención y, en su conjunto, implica a profesionales y a las instituciones de esos ámbitos.

Como norma general, se expone a continuación un esquema orientativo (figura 3), de los pasos a seguir, puesto que, una vez detectado un caso, es necesario destacar que la intervención será distinta según la gravedad, certidumbre y complejidad del mismo.

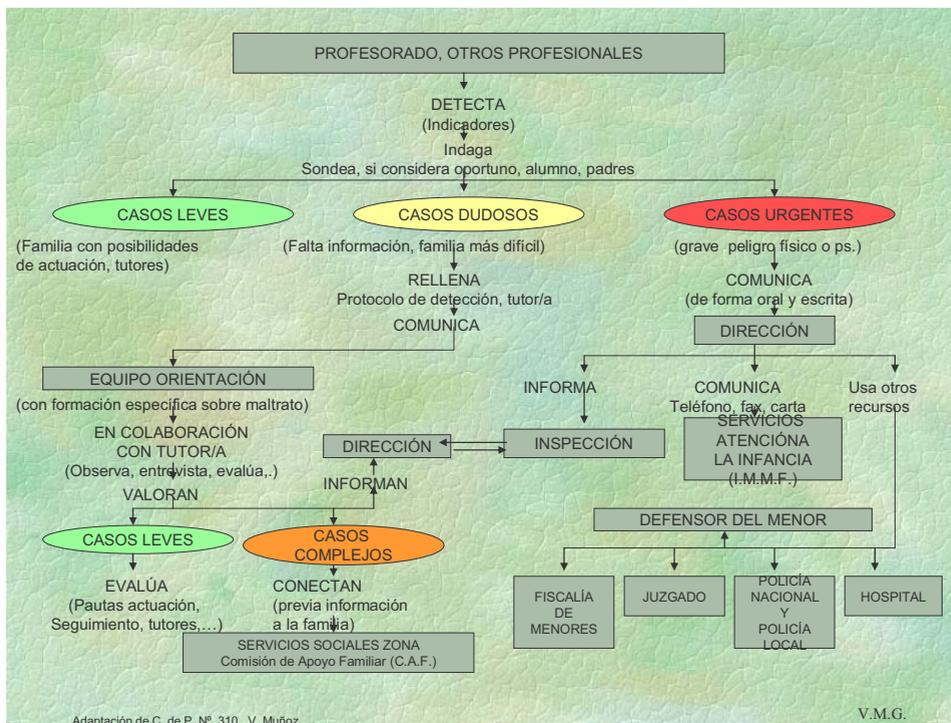


Figura 3. Cuadro de derivación.

Consideramos *casos leves* aquellos que presentan indicadores no graves, en relación con pautas educativas incorrectas, que se dan en familias con posibilidades de cambio, abiertas a una intervención desde el centro educativo. Estos casos no salen del ámbito escolar y se resuelven desde el propio centro, a veces con la colaboración de los Servicios Sociales o Sanitarios de Atención Primaria.

Consideramos *casos urgentes* aquellos en los que hay indicios fundados de que peligra la integridad física del/de la menor. En estos casos el procedimiento de intervención comienza con la notificación -oral o escrita- de quien detecta la situación a la dirección del centro y desde aquí a los Servicios de Protección a la Infancia, si el centro escolar lo considera oportuno, para asegurar la rápida intervención. Si el caso lo requiere, puede utilizar otros recursos a su alcance.

Los *casos dudosos* son los más frecuentes y en ellos la actuación resulta más compleja, pues requiere intervención de otros profesionales. Son casos en los que se tienen sospechas de maltrato, pero es necesario recabar más información y estar más seguros de la situación. Suelen ser casos de familias más difíciles, o en los que es necesaria una investigación más especializada del niño/a o la familia.

En estos casos el papel del tutor/a (y demás profesionales) es muy importante como fuente de información, a la vez que el más indicado para rellenar algún protocolo de detección que, a través de la dirección o según esté establecido en el Reglamento de Régimen Interior del centro, sirva para reclamar la ayuda, asesoramiento, orientación y/o actuación de otros profesionales. Se aconseja recurrir a los Equipos de Orientación o Departamentos de Orientación, que cuentan con psicólogos/as y pedagogos/as que son los/as profesionales especializados para posteriormente, según los casos y las situaciones, acudir a los Servicios Sociales comunitarios y/o Sanitarios.

Los/as profesionales implicados en el caso deben actuar en función de las circunstancias. Si hecha la valoración se considera que puede ser abordado desde el centro, se pondrá en marcha un programa de orientación y actuación de los profesionales, evaluándose periódicamente su evolución, como se hace en casos de problemas de aprendizaje. Si es más complicado y se considera necesaria la intervención de los Servicios Sociales, el caso pasaría a ser tratado también desde este ámbito. En el plan del caso se especificaría el papel del centro educativo, de los equipos especializados de orientación y los enlaces entre sistema educativo y de protección, junto a los demás ámbitos intervinientes si se requieren.

El tutor/a y los profesores/as juegan un papel importante en la intervención, puesto que mantienen con los niños/as una estrecha comunicación, transmitiéndoles confianza y mostrando disponibilidad para dedicarle un tiempo de atención positiva de forma sistemática y periódica en las tutorías, siendo una ayuda indiscutible. Esta ayuda está en relación con la edad del niño/a, tipo de situación y características de los contextos. Pero, en todos los casos, será importante por parte del tutor/a tener una actitud afectiva clara y sensata, no juzgar, y conseguir que el niño/a perciba una actitud de comprensión, estimular su autoestima, su confianza en sí mismo, actuar específicamente sobre los déficit de desarrollo y potenciar sus capacidades.

Si queremos que nuestros profesionales sean capaces de afrontar estas situaciones de riesgo cuando se produzcan y proteger a nuestros/as menores, su formación en materia de protección implica no sólo poseer conocimientos teóricos, sino una formación amplia en la que se asienten una serie de competencias, apoyadas por un gran compromiso ético y asumiendo la necesidad de adquisición de nuevos roles. Igualmente, es importante entender que su actividad se enmarca en una organización formal que es la escuela inclusiva, de la que deben formar parte con responsabilidades compartidas en la planificación y desarrollo del currículum, trabajando en equipo y en una escuela que exige proteger a nuestros/as menores y procurar su pleno desarrollo.

Consideramos el centro educativo la unidad básica de formación y uno de los ejes de la Formación del Profesorado, por ello se ha de favorecerse la formación dirigida a equipos docentes, a través de diferentes modalidades formativas, potenciando la innovación e investigación por medio del apoyo y asesoramiento a los centros. La investigación-acción y el desarrollo profesional permitirán a los docentes generar su propio conocimiento para trabajar en la protección de la infancia y la adolescencia, constituyéndose este conocimiento en una de las fuentes de contenido de las actividades de desarrollo profesional.

4. Proteger a la infancia, prevenir riesgos

La evidencia de que no todas las personas que han estado sometidas a situaciones adversas o que sufren enfermedad, situaciones de riesgo, desprotección y/o maltrato desarrollan conductas negativas, sino que al contrario, superan la situación y salen fortalecidas de ella, ha sido el comienzo en la investigación de este fenómeno al que se denomina actualmente resiliencia.

La resiliencia no es una nueva disciplina, es una nueva mirada sobre los eternos problemas de las personas. Con este cambio de mirada, desde la resiliencia la causalidad lineal no existe, no se patologiza la pobreza, la incapacidad, o la exclusión, sino que se abren nuevos horizontes para su comprensión. Desde la resiliencia el desarrollo es un proceso de integración biopsicosocial, cubrir las necesidades biológicas, cognitivas y axiológicas de los/as menores proporcionándoles seguridad emocional y madurez afectiva, junto a la adquisición de habilidades para la participación integrada con los demás, se conjugan en un mismo sentido hacia la inclusión plena y activa en la cultura y en la sociedad.

Pensar desde la resiliencia es destruir la idea de causalidad que impera en el pensamiento positivista y aceptar la idea de un sujeto capaz de valoraciones, de crear y dar sentido a la vida, de producir nuevas significaciones en relación con los acontecimientos de su existencia. Es pensar a un sujeto no como víctima pasiva de sus circunstancias, sino como sujeto activo de su experiencia. Resiliente es el que no se resigna a reproducir las condiciones existentes, el que cree en el cambio posible. El sujeto resiliente no es un adaptado ni un inadaptado, es un sujeto crítico con su situación existencial capaz de apropiarse de los valores y significados de su cultura que mejor sirvan a su realización personal. La escuela inclusiva debe luchar por conseguir que sus alumnos sean resilientes, será una forma valiosa de proteger y prevenir las futuras situaciones de riesgo.

Una educación que enseña a comprender al otro, a centrar la atención en las posibilidades del sujeto, se asienta en las bases de un enfoque de resiliencia; una educación centrada en la condición humana, en la convicción de que todos los

seres humanos aprendan a reconocerse en su humanidad común, al mismo tiempo que reconocen su diversidad, es una educación que protege y prepara para enfrentar los riesgos. Educar para comprender a los demás es precisamente la misión espiritual de la educación, enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de solidaridad. La comprensión del otro requiere un gran esfuerzo, ya que exige que lo hagamos de forma desinteresada, requiere argumentar y contradecir, reconocer el error, no acusar ni excusar, no condenar, lo que nos lleva a la vía de la humanización en las relaciones humanas. La comprensión se ve favorecida por un modo de pensar en el que se ve el conjunto, las condiciones objetivas y subjetivas del otro; este pensar en conjunto exige la introspección permanente para comprender nuestras debilidades y fortalezas.

Este enfoque modifica también las concepciones que sobre la investigación y la práctica profesional sostienen otros enfoques basados en las deficiencias, desde la resiliencia nuestras investigaciones se centran en las fortalezas, capacidades y éxitos que cada individuo consigue y puede conseguir, y en la convicción de que la fortaleza individual puede forjarse en los empeños colaborativos, destinados a hacer frente a una crisis puntual o a una adversidad prolongada.

El concepto de resiliencia no sólo nos sirve de guía para establecer criterios de actuación preventiva con los niños y sus familias, en el sentido de apoyar sus recursos para afrontar las dificultades, también son criterios para que los profesionales que trabajan con la infancia pongan sus propios recursos resilientes al servicio de la prevención de los malos tratos mediante la promoción de la resiliencia. Enseñar a nuestros alumnos a ser resilientes es asumir un nuevo concepto de educación inclusiva y trabajar desde la escuela los pilares en los que se fundamenta la resiliencia.

La escuela permite a los niños/as encontrar un espacio de libertad y creatividad favoreciendo la construcción de su resiliencia frente a situaciones adversas (de Pedro y Muñoz, 2005) generando una actitud de escucha, apoyo e interés por el niño/a, estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargar al niño, respetando su etapa de desarrollo y favoreciendo su participación activa en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad. La tarea del profesional comprometido con este modelo preventivo y con la intención de intentar activar la resiliencia infantil durante su proceso de desarrollo escolar consistirá en ayudarlos a reconocer y fortalecer los vínculos afectivos que los unen, la confianza básica que tienen en sí mismos y en su familia, a encontrar los recursos internos que poseen, mediante una revisión de su historia personal, encontrando aquellas actitudes y comportamientos considerados como exitosos, analizando con ellos qué factores pueden haber contribuido a que logren el éxito y motivarles a que los empleen con mayor frecuencia, al mismo tiempo que van

descubriendo nuevas variaciones de esas estrategias de comportamiento que puedan resultar igualmente exitosas.

Para facilitar en los alumnos/as la adquisición de competencias es necesario desarrollar un clima de confianza aceptando a cada sujeto tal como es, dejándoles participar en distintas actividades que les permitan aprender, adaptadas a sus capacidades, estimulándoles a progresar, proporcionándoles los medios necesarios para la realización de sus tareas y animándoles en sus esfuerzos, evitando focalizar la atención en los fracasos y, por el contrario, transformado cada uno de ellos en una nueva oportunidad de aprendizaje.

Los elementos educativos fundamentales que habrá que potenciar para fortalecer la resiliencia en niños y adolescentes, como una forma de protección ante las situaciones difíciles que como sujetos les ha de tocar vivir y con los que debemos comprometernos todos los profesionales en relación con la infancia y la adolescencia adaptándolos a cada momento evolutivo, los agrupa Silber (1994) en seis categorías perfectamente válidas para todos los campos profesionales:

- *Conocer la realidad.* Desarrollando el hábito de preguntar y obtener respuestas honestas para, de esta manera, adquirir la capacidad del discernimiento e intuición y tener una percepción más transparente de los hechos que suceden a su alrededor.
- *Avanzar hacia la independencia y la autonomía.* Sólo pueden conseguirse desde la capacidad de los adultos para reconocer en ellos su capacidad para orientarse según sus necesidades. El objetivo debe ser la posibilidad de establecer una forma de relaciones, donde domine más la razón que el sentimiento.
- *Ampliar las posibilidades para conectar y establecer relaciones positivas con el entorno social.* La posibilidad de establecer una buena red de contactos sociales, a muy diversos niveles, potencia los factores de protección ante las situaciones de riesgo. El objetivo será establecer unas relaciones interpersonales que generen mutua gratificación, con equilibrio entre dar y recibir y con un respeto maduro hacia el bienestar propio y de los demás.
- *Potenciar la capacidad de explorar todo el entorno, animando a experimentar las posibilidades que se le ofrecen.* Se trata, en definitiva, de una forma de lucha activa contra los sentimientos de impotencia que algunos contextos transmiten a sus menores. El objetivo final es completar los proyectos y adquirir la capacidad para abordar los problemas difíciles.

- *Mantener la capacidad de jugar, como método para incrementar la creatividad y activar el sentido del humor.* Los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos que saben jugar son capaces de imponer orden, belleza y objetivos concretos en el caos diario de experiencias y sentimientos dolorosos. A través del sentido del humor es posible contemplar lo absurdo de los problemas que nos acongojan y relativizar los complejos cotidianos.
- *Educar la capacidad de juzgar y desarrollar el sentido crítico.* Niños/as, adolescentes y jóvenes necesitan una educación ética de calidad para juzgar la bondad o maldad de los mensajes que les llegan, necesitan reelaborar los valores tras la experiencia traumática, considerando el servicio a los demás como forma de compromiso social. El objetivo debe ser la educación de una conciencia informada.

La felicidad y el bienestar del niño no es un efecto de la casualidad o de la suerte, es una producción humana nunca individual, ni siquiera familiar, sino del esfuerzo de la sociedad en su conjunto. La protección y defensa de los derechos de los niños constituyen la tarea de todos los que se reconocen como seres humanos (Barudy, 2001).

Una educación inclusiva tiene como contenido básico que los alumnos/as tengan consciencia de su realidad, que aprendan a identificar sus emociones y sentimientos (que esta educación socializa desde el respeto a la diferencia), y a adquirir competencias de pensamiento y acción que faciliten su desenvolvimiento en el mundo con capacidad crítica. Esto requiere profesionales que realicen su labor más allá de los currícula oficiales, requiere repensar valores y replantearse también cambios desde la organización y la didáctica, estableciendo tiempos de escucha, reflexión, diálogo, instaurar la participación efectiva como elemento indispensable de la formación, reivindicar la paz, la alegría, el sentido del humor, la esperanza, la ilusión, el entusiasmo, el optimismo, el placer de conocer, la búsqueda de la felicidad, denunciar la injusticia, la discriminación, exclusión... Esto, ya sabemos, requiere introspección, independencia, capacidad para relacionarse, iniciativa, creatividad, moralidad, autoestima consistente, y supone vivir y trabajar desde el compromiso, la comunicación, la afectividad, desde la satisfacción por resolver un problema, descubrir un hecho o conocer otras realidades. Somos los adultos quienes debemos disponer alrededor de los niños/as las guías de desarrollo que les permitan fortalecer su resiliencia (Muñoz, 2004). Merece la pena.

5. Bibliografía

BARUDY, J. (2001). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona. Paidós.

BELSKY, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, pp. 320-335.

CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 20 de noviembre de 1989. Nueva York: UNICEF.

DE PEDRO, F. y MUÑOZ, V. (2005). Educar para la resiliencia; un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educació*, Vol 16, nº 1 pp. 107-124.

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA (2000). “E-10” *Cuestionario para la detección de niños y niñas en situación de riesgo social*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Madrid.

DIRECCIÓN GENERAL DE ACCIÓN SOCIAL DEL MENOR Y LA FAMILIA (2006). “*Maltrato infantil: detección notificación y registro de casos*” Observatorio de la Infancia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona. Icaria.

KUHN, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. F.C.E.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MUÑOZ, V. (2003). La escuela ante situaciones de riesgo social y maltrato. *Pediatría de Atención Primaria*. Vol. V Julio/Septiembre Nº 19. pp. 85-96.

MUÑOZ, V. (2004). Conocimiento de situaciones de riesgo social y/o maltrato en la escuela infantil. *Aula de Infantil*. Marzo/Abril nº 18. pp.32-38.

SILBER, T. J. (1994). Adolescencia: factores protectores en una época de riesgo. *Anales Españoles de Pediatría*. Monográfico de V Reunión Nacional de la Sección de Medicina del Adolescente de la AEP.

HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES PARA EL INTERCAMBIO SOCIAL Y CULTURAL

Antonio Bautista García-Vera
Universidad Complutense de Madrid

“Está claro que, en el mundo de la comunicación visual, la necesidad de fabricar mensajes, de volcar en imágenes nuestras facultades expresivas tan poco espoleadas, resulta indiscutible. Hay que afrontar la desproporción en la que nos asume la moderna comunicación masiva y negarse a ser receptáculos más o menos disciplinados de lo que los demás quieren decir y dicen de continuo. Solamente con la puesta en marcha de nuestra capacidad para elaborar imágenes propias, completaremos coherentemente nuestra inclusión en el mundo audiovisual...”

...

Si desparramamos una considerable cantidad de fotografías en una mesa y pedimos a nuestros alumnos que elijan dos de cuya visión conjunta y relacionada, no superpuesta o integrada, se deduzca una idea o un efecto diferente al que consiguen las dos imágenes vistas por separado, hemos puesto la primera piedra... para hacerles comprender que la coordinación o disparidad de dos imágenes vistas una a continuación de la otra producen efectos a valorar en cada caso, pero siempre derivados de la relación, no de la propia entidad de cada imagen en sí misma”

Alonso, M. y Matilla, L. *Imágenes en libertad* 1 (pp. 129 y 153).

Las preocupaciones que promueven el presente capítulo pivotan sobre dos temas. Uno, indagar sobre el papel y los mecanismos soportados por los productos del desarrollo tecnológico que contribuyen al aumento o perpetuación de las desigualdades entre grupos y sociedades humanas; el otro, está vinculado a la utilización de las herramientas audiovisuales que facilitan las relaciones e intercambios sociales y culturales en los procesos de enseñanza y que, consecuentemente, reducen dichos desajustes humanos.

1. El desarrollo tecnológico y las desigualdades sociales y culturales

Empezaré por desarrollar la siguiente idea: todo producto del desarrollo tecnológico responde a unos propósitos en una cultura, se diseña para dar respuesta a unas necesidades o a unos problemas concretos; evidentemente, no a todos los que existen en un tiempo determinado, sino, en el mejor de los casos, siguiendo un orden de prioridades establecido por quienes están en posiciones privilegiadas de decisión. De forma general, las funciones principales de una herramienta responden a los intereses que la gestaron. Recordando a Aristóteles, la función principal de cualquier artefacto coincide con lo que él denominó *esencia* o peculiaridad del mismo que le da sentido en el mundo; cumplirá su fin cuando su utilización esté orientada por la misión o cometido para el que fue hecho. Por ejemplo, un automóvil tiene un gradiente de uso que oscila desde transportar por tierra a algún humano de un lugar a otro (función principal) hasta servir de habitáculo para protegerse de las inclemencias del tiempo (función secundaria), pero es imposible utilizarlo para hacer un viaje espacial.

En este sentido, no hay que quedarse con la idea de que la tecnología no es neutral porque depende del uso que haga de ella el ser humano, que es quien la hace así. Hay que contemplar cada producto tecnológico con miradas distintas, y observar que puede hacer ciertas cosas, diversas tal vez, pero no todas. Ahí está la cuestión, que, en su esencia, cualquier herramienta no es equitativa con todas las posibles funciones y usos y con el universo de sistemas de representación disponibles (propios o apropiados). La cuestión está en conocer qué intereses, decisiones... y quién o quiénes han influido para que una tecnología se desarrolle en una dirección, hacia un tipo y grupo de áreas de actividad y uso, y no hacia otros.

Ahora bien, el hecho de que los diferentes productos tecnológicos plasmen el *sentir* y resuelvan los problemas que *preocupan* a los grupos de decisión de una sociedad, con demasiada frecuencia vinculados al poder económico, supone una influencia relevante en el funcionamiento de los grupos que viven en ella, pues la oferta parcial y, por lo tanto, condicionada de posibilidades para que utilicen unos productos determinados, así como las funciones primarias o las secundarias de cada uno de ellos, crea uno de los campos propicios para que se dé la desigualdad, estratificación y movilidad de los humanos que viven en esos espacios y tiempos concretos. Conviene matizar que cuando un artefacto es utilizado de una forma que no corresponde con su esencia entonces se le está dando o creando una función secundaria. Normalmente, son funciones que llevan a responder de otra forma a los problemas y relaciones que ya mantenían con su entorno, son usos que permiten reorganizar formas de hacer y costumbres de los humanos. Es así cómo el desarrollo de la tecnología orienta los hábitos de capas de población, pero no lo hacen como consecuencia de la utilización de todos sus productos, ni de todas sus

funciones con las que nacen, sino a través del acceso restrictivo a algunos de ellos y, también, del uso que se hace, bien apelando a sus funciones primarias o a las secundarias.

Planteo esto porque, desde diferentes estamentos y posiciones de poder, se dificulta el acceso y uso de herramientas cuya función primaria es crear (grabadoras de audio, cámaras de vídeo, cine y fotografía, junto a los lenguajes de la música, cine y fotografía que soportan) así como al conocimiento y condiciones para la reasignación de las posibles funciones secundarias de las mismas que harían posible un uso que satisficiera las necesidades propias de los usuarios, los problemas relevantes vinculados a sus condiciones de vida (tales como las que tiene el pueblo saharauí refugiado en el desierto de Tinduf) u otras más generales y comunes como son la defensa ante las formas de control y gobierno apoyadas en los medios audiovisuales utilizados por los mencionados entes económicos y políticos. Pero a la vez, curiosamente, se facilita el acceso y uso a herramientas cuya función primaria es reproducir (como son el retroproyector, el proyector de diapositivas, el reproductor de vídeo). Esta facilidad se materializa a través de instituciones, estamentos y organizaciones sociales. De esta forma, se puede constatar la dificultad del acceso a unas y la facilidad a otras de las herramientas analizando el equipamiento tecnológico que tienen los centros no universitarios (Bautista, 1989) y universitarios (Bautista, 2001). Los datos aportados en ambos trabajos muestran el predominio de los artefactos reproductores y escasean o brillan por su ausencia los creadores.

Los anteriores argumentos justifican lo importante que, en el campo de la educación, es conocer las intenciones que han originado una tecnología concreta y la han llevado por un determinado camino. Es necesario analizar tanto la selección que se hace de un grupo de productos de todos los que constituye una tecnología (creadores, transmisores, reproductores de mensajes...), así como el paso de las funciones principales o básicas a las secundarias que tienen algunas herramientas que son producto de una innovación tecnológica, para conocer hasta qué punto nos gobiernan cuando modificamos nuestros proyectos de vida en función y como consecuencia de las leyes que regulan el libre intercambio de mercancías, definidas por grupos económicos multinacionales. Estas razones hacen contemplar el desarrollo tecnológico como algo problemático, como una estrategia para materializar y perpetuar desigualdades, pues orienta hacia qué artefactos hay que construir y qué problemática resolver. Con el fin de desterrar las desigualdades, las injusticias y otras miserias que restan calidad de vida a importantes capas de población hay que desvelar las motivaciones e intereses que subyacen en tal desarrollo mediante el análisis de qué puede hacer y no hacer cada uno de sus productos introducidos en los ámbitos educativos. Consecuentemente, ese análisis llevará a conocer las posibilidades y las limitaciones que ofrecen esos artefactos mediadores no sólo en la representación del conocimiento disciplinar y de otros

contenidos de la cultura, sino también en el progreso social y humano de los distintos pueblos o, por el contrario, en la creación de desigualdades entre éstos. Una idea polémica próxima a la anterior que se plantea sobre los modelos de desarrollo tecnológico está relacionada con la dependencia y control que sufren quienes adquieren tecnología de otros más desarrollados técnicamente.

En este sentido, pienso que sólo un modelo de desarrollo tecnológico que recoja principios éticos asumidos por un grupo de humanos será bueno para éste, pues los productos del mismo servirán a sus miembros para resolver sus dificultades, satisfacer sus necesidades, mantener una relación relevante con su entorno y, consecuentemente, abordar situaciones injustas y realidades miserables que existen en el mismo. Esto es posible, porque se interviene en el desarrollo tecnológico introduciendo valores, es decir, *fecundando* moralmente los futuros productos técnicos en el proceso de su desarrollo con los principios morales e ideas acordados mediante los cauces de participación de las mujeres y hombres que vayan a ser afectados por la incorporación de esa tecnología en la sociedad donde viven.

Pero incidir en el desarrollo tecnológico es difícil para grupos y comunidades del pueblo llano que no tienen acceso ni representación en los ámbitos económicos de decisión. Por lo tanto, una acción inmediata para paliar desigualdades sociales y culturales en las aulas, es analizar qué productos tecnológicos hay en los colegios y qué utilidades hacen de ellos las personas que confluyen en los mismos y, sobre todo, si esos usos (probablemente fruto de reasignaciones de funciones) favorecen su participación y la creación de significados. En tal análisis hay que conocer no sólo las funciones primarias de las herramientas disponibles, sino también los significados que éstas llevan asociados desde la tradición de las prácticas realizadas por el profesorado en su formación y por el alumnado en las costumbres del colegio. Este conocimiento facilitará incorporar otros productos tecnológicos ya existentes en la sociedad pero con poca tradición escolar aunque considerados educativos por sus miembros, así como reasignar nuevos significados a los existentes apoyándonos en ciertas funciones secundarias que pudieran tener o de usos alternativos que pudiéramos asociar. De esta forma, podríamos cambiar los fines instructivos que tienen algunos medios hacia otros formativos; es decir, pasar de usar herramientas que normalmente se emplean para reproducir o recibir informaciones o mensajes ya elaborados en instancias ajenas al centro, a utilizarlas para confeccionar, crear, decir, manifestar mensajes, ideas, preocupaciones o argumentos propios.

Esta pretensión justifica por ejemplo incorporar en las aulas en general, y en las diversas social y culturalmente en particular, herramientas creadoras y sus lenguajes (cine y fotografía) así como resignificar las existentes mediante su incorporación a otros procesos educativos, tales como los vinculados a la narración

de historias que son relevantes y, a veces, vitales para la propia comunidad. Pues los productos del actual desarrollo tecnológico permiten soportar múltiples lenguajes audiovisuales y, consecuentemente, ofrecen múltiples posibilidades de representar la realidad. Y, a más lenguajes, más caminos y formas de comunicación y, por lo tanto, más puntos de cruce, de encuentros entre los miembros de cada etnia que posean y usen dichas herramientas materiales y simbólicas para construir una sociedad intercultural. Es decir, a más lenguajes más capital multicultural.

2. La narración de historias con lenguajes audiovisuales

Por lo planteado anteriormente, conviene detenerse en los productos del desarrollo tecnológico cuya función primaria es crear, producir discursos, generar conocimiento mediante los lenguajes que soportan. En este sentido, el uso propio de estas herramientas está orientado a la producción de mensajes y significados, a la narración de historias relevantes para el grupo. Ahora bien, desde un punto de vista educativo ¿qué aporta tal utilización de los medios audiovisuales al desarrollo personal y social de los humanos?

Mi propia experiencia (Bautista, 2003) me ha llevado a entender los procesos de producción audiovisual como una de las mejores formas para suscitar la reflexión individual y el contraste colectivo de pareceres y significados sobre el contenido de las historias narradas con lenguajes de la fotografía y del cine. La producción hace posible que el conocimiento pasivo de los lenguajes audiovisuales, fruto de la observación y el análisis del contenido de los medios de comunicación audiovisual, se convierta en activo cuando se usa para producir mensajes propios. También, la producción hace posible la participación, el debate y acciones comunicativas que lleven a unos acuerdos, en el sentido apuntado por Habermas (1988), pues mientras que la crítica es un proceso de reflexión que puede ser sólo individual, la producción supone una serie de tareas y acciones (guionización, dirección, actores, iluminación, sonido, cámaras, vestuario, edición...) que únicamente la interacción en un trabajo colectivo lo hace posible. Asimismo, la producción supone el conocimiento técnico de las herramientas creadoras (cámaras, mesas de edición...) y de los lenguajes o sistemas de representación y comunicación (textual, audiovisual...) en ellas soportados.

El desarrollo de productos digitales que soportan los lenguajes audiovisuales hace posible alargar y enfatizar la vivencia de los procesos de enseñanza y, consecuentemente, dan cabida a prácticas formativas caracterizadas por el desarrollo de los procesos mentales superiores y vivencia de los valores que estén presentes en las tareas planteadas. Como dice Buckingham (2005) el desarrollo de software permite a las herramientas digitales hacer la edición de vídeos, la manipulación de imágenes o la creación de música de una forma más

intuitiva y sencilla. Así pues, el soporte digital hace más abiertos, controlados y flexibles los procesos de producción audiovisual y de textos multimedia. Además, en cierta medida hace más accesibles estos procesos a los usuarios y usuarias por ser la tecnología digital económicamente más barata. También, esto explica que el desarrollo tecnológico haya incorporado sus productos (ordenadores, teléfonos móviles...) a la vida profesional, social, cultural y familiar de las personas. Pues bien, al formar parte de sus prácticas cotidianas y proporcionar un nuevo sentido a las cosas y relaciones anteriores, están empezando a ser más significativos para los humanos. Por ejemplo, Snyder (2004) señala que aunque el texto parezca el mismo en un papel que sobre una pantalla multimedia, en realidad, no lo es, pues siguen diferentes convencionalismos de significados y exige diferentes habilidades para una adecuada utilización. Además, entiende que dichos textos funcionan en redes sociales diferentes para distintos propósitos, a la vez que crean nuevos espacios y formas culturales y experienciales. Es decir, estas herramientas presentan una familiaridad y relevancia que resultará interesante en los procesos de alfabetización, pues se podrá establecer una relación más íntima y relevante entre las prácticas y la reflexión crítica sobre el contenido de las mismas realizada por los humanos durante la formación (Kellner, 2004). En este sentido, se puede asumir que la narración de historias utilizando lenguajes audiovisuales soportados en herramientas digitales, favorece los productos formativos de los humanos y las posibilidades de su desarrollo personal y social.

3. La construcción y reconstrucción de significados mediante la narración de historias con lenguajes audiovisuales

El uso de las herramientas cuya función primaria es crear, debe incorporar el aprendizaje y uso de los lenguajes; por lo tanto, debe ser parte del currículo y abordará la construcción de significados sobre las actuales herramientas tecnológicas, así como el análisis de las funciones sociales y culturales que pueden tener dentro y fuera del centro educativo. En este sentido, las herramientas culturales que soportan lenguajes, tales como la cámara fotográfica y cinematográfica y que por lo tanto tienen la función esencial de producir o narrar historias, ofrecen la posibilidad no sólo de crear significados sobre acontecimientos o cosas, sino también de resignificarlos. Esto es posible porque tanto el lenguaje de la fotografía como el del cine contienen las dimensiones del espacio y del tiempo, y una forma de resignificar un objeto o hecho es relativizándolo mediante su descripción e interpretación desde otros referentes temporales o espaciales.

Según he comentado, en su esencia, la resignificación es una construcción personal que emerge de la combinación de procesos de reflexión individual y de participación y deliberación grupal. Por esta razón, pienso que la existencia de una comunidad humana libre se confecciona con retales o fragmentos de significados puros. Éstos son el resultado del contraste de cada significado oficial o institucional

con el que otorgan otros miembros del grupo a través de procesos dialécticos, constructivos, basados en el diálogo, no en monólogos encubiertos, sino en la formación de redes de significados que proporcionan una idea completa y verdadera de la realidad observada y analizada. Son significados que, posteriormente, serán interiorizados a las estructuras de pensamiento y a los afectos y valores de cada miembro de ese grupo o comunidad. Dentro de un contexto espacio-temporal, los elementos básicos en la reasignación son los lenguajes y los procesos desencadenados con los mismos hasta llegar a acuerdos sobre el significado de los elementos y estructuras del propio lenguaje (verbal, visual, musical...). El espacio y el tiempo son fundamentales en la significación al ser dimensiones esenciales en la generación y constitución del conocimiento en el campo de las ciencias sociales, porque, como he señalado anteriormente, toda idea o principio tiene valor y sentido en un contexto histórico y geográfico determinado. A su vez, dicha situación, o ubicación, precisa o exige la percepción y el análisis de los elementos y personajes de la narración desde los referentes culturales y sociales que existen en ese lugar y en ese marco histórico.

Al ubicar una acción humana, o la función de un artefacto o herramienta, en otro lugar o en otro tiempo se va a producir un efecto novedad, se incorpora un elemento de sorpresa en las personas que van a realizar tal reasignación, pues en ese mismo lugar o tiempo habría o habrá elementos y relaciones que ahora no existen, y desaparecerán algunos de los que encontramos aquí y ahora. Por ejemplo, en el proyecto desarrollado en Leganés (Bautista, 2003) se hizo una nueva asignación de significados a elementos de la vida del alumnado. Se pidió a los jóvenes de sexto de primaria del CEIP Abem Hazan que narrasen en vídeo una historia sobre la vida de un grupo de chicos y chicas de 11 y 12 años que vivían en esa ciudad hace un siglo. Fue agradable observar la cara de sorpresa que ponían algunos y algunas de ellos y ellas cuando descubrían que no había luz eléctrica, que no existía ni el teléfono, ni la TV... o el gesto que mostraron cuando supieron que ir a la escuela en 1901 era un privilegio que sólo algunos niños o niñas tenían, pues a esa edad muchos y muchas eran ya productos activos en la economía doméstica de sus casas, porque iban a la huerta o llevaban a pastar un rebaño de ovejas. En esta narración videográfica, en el proceso que les llevó a concretar la vida de un grupo de jóvenes en un día, el 17 de febrero de 1901, emergieron debates y discusiones en el grupo de madres, profesorado y alumnado participante. Subyacieron abstracciones o destilaciones del transcurso de una época hasta llegar a la esencia de la vida de un grupo de chicos y chicas de Leganés en 1901.

4. Narración de historias con los lenguajes de la fotografía y del cine para facilitar la interacción e intercambios social y cultural

Analizando la anterior narración de *Leganés hace 100 años*, considero que además de la reasignación de significados por la recontextualización de una

narración en otro tiempo, también se puede hacer *mirando* la vida o un acontecimiento concreto a través de los ojos de uno de los protagonistas. Esta nueva forma de plantear la resemantización fue apuntada por Bruner (2004): “*Tal vez la mayor hazaña de la historia del arte de narrar fue el salto del cuento folklórico a la novela psicológica que pone el motor en la acción de los personajes y no en la trama*” (p. 48).

Aunque a veces es difícil hacer creíble una acción sin la aportación que hace un personaje a través de los rasgos que se le han dado en una historia, considero que este último proceso hay que enfatizarlo desde un punto de vista de la resignificación pues entiendo que caracterizar a un personaje es presuponer su capacidad para sorprenderse, es adelantar sus creencias o ideas sobre un hecho real o hipotético. Por esto, desde un punto de vista de la resignificación, considero que es una forma válida para que los miembros de una comunidad educativa perciban de otra forma la vida a través de la construcción de un personaje, pues se asignan significados mediante los atributos o cualidades que se le proporcionen y a través de las formas de contemplar, analizar y valorar cualquier artefacto o acontecimiento que sea objeto de revisión. Si entendemos el proceso de resignificación como una forma de reconstruir un saber, Fernández Buey (1999) argumenta sobre la oportunidad y conveniencia de cambiar de perspectiva para entender cualquier cosa o hecho de una forma más completa. Habla de la necesidad de *mirar al mundo desde abajo*, desde el mundo de los desposeídos, pues desde esta posición es desde donde se puede apreciar que “el mundo es un escándalo” y desde donde se urge un plan de cambio y transformación que afronte las desigualdades sociales. Al mirar con los ojos de otros, percibir desde el punto de otros, nos ponemos en el lugar de esos otros e, inevitablemente, les estamos conociendo y comprendiendo; conocimiento que es fundamental para facilitar las interacciones e intercambios entre humanos diferentes social y culturalmente.

En el contexto de reasignación de significados, las comunidades de práctica son lugares de participación que, por su esencia, propician *situaciones de reconstrucción* o reasignación. Son ambientes de enseñanza donde se *promueven y provocan* procesos de negociación hasta llegar a acuerdos. Si bien el lenguaje es una herramienta fundamental para llegar a acuerdos, desde un punto de vista de la enseñanza, dichas situaciones son fundamentales para *crear la necesidad* de llegar a esas resoluciones, de consensuar el significado de algo antes de continuar un trabajo o desarrollar un proyecto.

Esta propuesta de uso de los medios audiovisuales que conlleva procesos de participación y de reconstrucción de significados en el seno de una comunidad de práctica ofrece resistencia a los mecanismos que perpetúan o aumentan las desigualdades sociales, pues tal utilización alberga prácticas orientadas por valores basados en la honestidad y equidad de oportunidades para participar en la toma de

decisiones, en la realización de planes... e, ineludiblemente, llevará a los participantes a tener una independencia tecnológica y a desarrollarse personal y socialmente. Las comunidades de práctica ofrecen resistencia a la idea de sujeto como invención de quienes tienen el poder de construir significados, como un producto social, histórico y cultural según el postestructuralismo y postmodernismo. Esta resistencia es posible porque dentro de una comunidad de práctica, donde se viven y sienten experiencias y situaciones comunes, el significado, evidentemente, tiene su origen en el lenguaje oficial en el que normalmente han sido socializados, pero sus miembros buscan la esencia de esa experiencia única, y para ello necesitan ir más allá de las categorías del sentido común provenientes de los discursos institucionales señalados por Gimeno (1998), aportando sus significados y los referentes interpretativos personales al lenguaje de ese colectivo donde encontrará su expresión. Así pues, el uso de medios audiovisuales para narrar historias propias en una comunidad de práctica facilita el intercambio entre sus miembros, aunque éstos sean distintos y diversos social y culturalmente, pues el contenido de los mensajes intercambiados son significados propios y relevantes que dan sentido a sus vidas.

5. Alfabetización para desterrar las desigualdades de origen social y cultural entre los humanos

Esta producción o narración de historias, esta forma de construir significados propios así como el análisis crítico, será una forma de frenar las situaciones de exclusión y desigualdad social que se están produciendo entre pueblos y capas de población por la conocida *división digital*. La división o brecha digital (*digital divide*) es un tema emergente en este inicio de milenio (Compaine, 2001; Norris, 2001; Castells, 2003; Bouza, 2003; Bautista, 2004; Díaz Nosty, 2005;...). Hace referencia a la división de la sociedad generada por Internet, bien por el acceso o no a la red (causa o dimensión material), bien por el uso que hacen quienes tienen acceso a ella (dimensión funcional). Es decir, ya no se puede hablar de inforricos o infopobres atendiendo únicamente al acceso, sino también en función del uso que se haga o no de los lenguajes simbólicos soportados en la red y, por lo tanto, de la posibilidad o no de participar como ciudadanos y ciudadanas en temas de la vida pública. Los análisis se han orientado a conocer la relación entre el acceso y tipo de uso de Internet con el nivel de renta, la etnia, el género y la edad de los usuarios y usuarias. Los resultados no son concluyentes pero revisando dichos estudios aprecio cierto consenso en que estos productos del desarrollo tecnológico agravan los niveles de exclusión y desigualdad social que previamente existen en el mundo. Sobre el peso o significado de los anteriores factores en la construcción de la brecha digital no hay consenso, aunque hay una fuerte tendencia en considerar que la educación y la clase social son más significativos que la etnia y el género en la creación de dichas desigualdades (Kellner, 2004).

Ante los anteriores planteamientos y realidades que aportan un grado de certidumbre a otras posibles prácticas con artefactos técnicos, considero que la alfabetización en los diferentes lenguajes soportados en las herramientas audiovisuales cuya función primaria es crear y producir mensajes debe ser parte de la formación humana, parte del proyecto de cultura y socialización dirigido al desarrollo de capas de la población. Al señalar el fin formativo de tal proceso lo distingo del meramente instructivo o preocupado por el conocimiento de los aspectos técnicos. Asimismo, el componente participativo de esta propuesta favorecerá la formación de una ciudadanía democrática, participación fomentada por el conocimiento y uso de otros lenguajes y de herramientas interactivas soportadas en medios audiovisuales como Internet. Como afirma Kellner (2004) *“El alfabetismo es, pues, una condición necesaria para equipar a la gente de tal modo que ésta pueda participar en la economía, la cultura y la política local, nacional y global”* (p. 232).

De no existir tal alfabetización ante la ausencia de generación propia de significados y de pensamiento mediante la narración de historias con lenguajes audiovisuales, entre otros, seremos *pensados* por otros y daremos significados ajenos a las cosas de nuestro contexto. Es una forma de gobernarnos y hacer ejercicio del poder que tienen algunos grupos y estamentos sociales. Para evitar que esta situación se dé, entiendo que toda alfabetización debe ser un espacio de reflexión y debate generado por procesos de producción audiovisual, en entornos socioculturales con fines formativos. Al decir un espacio de reflexión y debate contemplo el análisis y la crítica, tanto en situaciones individuales como colectivas. La existencia de estos procesos será una garantía de la ausencia de la imitación o asunción mimética de valores e ideologías inmersas en los medios de comunicación. Esta posibilidad invita al compromiso de incorporar en los contenidos y procesos de alfabetización tanto herramientas creadoras y sus lenguajes (cine y fotografía) como resignificar los existentes mediante su incorporación a otros procesos educativos, tales como los vinculados a la narración de historias sobre temáticas que son relevantes y, a veces, vitales para la propia comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. y MATILLA, L. (1980). *Imágenes en libertad*. Tomos 1 y 2. Madrid. Editorial Nuestra Cultura.
- BAUTISTA, A. (1989). El uso de los medios desde las teorías del curriculum. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, pp. 39-52.
- (dir.) (2001). *Estudio del equipamiento, organización y utilización de las nuevas tecnologías hecha por el profesorado de universidades presenciales de España*. Memoria del proyecto EA-7150. Dirección General de Universidades. MECD. Madrid.
- BAUTISTA, A. (2003). “El proceso transformador de un grupo de madres. De analfabetas a formadoras en audiovisuales”. *Revista de Educación*, 330, pp. 281-301.
- (2004). “Una brecha tecnológica: Cómo cauterizarla desde la escuela”. En BAUTISTA, A. (coord.) *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid. Akal. UIAN, (pp. 105-132).
- BOUZA, F. (2003). “Tendencias a la desigualdad en Internet: la brecha digital (*digital divide*) en España”. En TEZANOS, J.F. y otros: *Tendencias en desvertebración social y en políticas de solidaridad. (Sexto foro sobre tendencias sociales)*. Madrid. Editorial Sistema. (pp. 94-121).
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona. Paidós.
- CASTELLS, M. (2003). *La Galaxia Internet*. Barcelona. Edebosillo.
- COMPAINE, B.M. (Ed.) (2001). *The Digital Divide: Facing a crisis or creating a Myth?* Cambridge, MA. MIT Press.
- DÍAZ NOSTY, B. (2005). *El déficit mediático. Donde España no converge con Europa*. Barcelona. Editorial Bosch.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1999). *Guía para una globalización alternativa: otro mundo es posible*. Barcelona. Ediciones B.

GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid. Editorial Morata.

HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. I*. Madrid. Taurus.

KELLNER, D.M. (2004). Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. En SNYDER, I. *Alfabetismos digitales*. Archidona. Ediciones Aljibe. (pp. 227-250).

NORRIS, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge. Cambridge University Press.

SNYDER, I. (2004). “Alfabetismos digitales”. En SNYDER, I. (Edit.): *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Archidona. Ediciones Aljibe. (pp. 9-23).

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

José M^a Vitaller Talayero
Universidad Autónoma de Madrid

“Las tecnologías no llegan a utilizarse hasta que uno no se apropia de las mismas, y su apropiación pasa por la cotidianidad del uso, y ésta por su cercanía.

Pero la solución no está exclusivamente en incorporar tecnologías, por muy adaptadas y cercanas que las mismas estén a los sujetos, sino también porque los sujetos hayan recibido una formación, alfabetización digital, que los capacite para obtener de las mismas el máximo provecho. Y esta formación desde mi punto de vista no se debe limitar a los aspectos meramente instrumentales, que llevan a que el usuario no sea una persona crítica en su utilización sino un mero consumidor pasivo de mensajes, sino a desarrollar la capacidad de localizar, evaluar, estructurar y organizar conceptualmente la información. Tal alfabetización debe extenderse a los sujetos con necesidades educativas especiales. Y debe tomar la visión de adquirir aptitudes para comprender que las tecnologías deben diseñarse para un colectivo amplio de personas”.

Julio Cabero, *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación.*

1. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN UN NUEVO ESCENARIO DE APRENDIZAJE

No cabe duda de que la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación colocan al profesorado en un nuevo escenario de aprendizaje que, en muchas ocasiones, le resulta desconocido.

De ser el principal transmisor del conocimiento y, en muchas ocasiones, la única fuente de información y de controlar todos los aspectos del aprendizaje de los alumnos/as, el docente debe pasar a permitir que sea el estudiante el responsable de su aprendizaje. Como tal debe facilitar, guiar y participar del proceso en el que se encuentra el alumno (Cabero, 2006).

Se rompe la habitual estructura vertical en la que el profesor/a es el que sabe y vierte su sabiduría en el alumno. Con las tecnologías de la información y comunicación, profesor/a y alumno/a se complementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No hay que tener miedo a que el alumnado se maneje con soltura en el entorno de las tecnologías ya que esto enriquece la relación profesor-alumno, y en ningún caso el primero deja de ser un elemento esencial en el proceso. Simplemente es un cambio de rol (Negre, 2004) en el que el docente tiene que saber aportar criterios y orientaciones, tanto en la búsqueda de información como en su análisis posterior.

Estos cambios que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben conducir al profesorado a atender realmente a la diversidad y, para ello, a desempeñar nuevas tareas.

Las tecnologías de la información y comunicación adquieren un papel fundamental en la respuesta educativa a la diversidad. Las distintas formas de acceso a los recursos tecnológicos deben evitar la exclusión en relación con la información y se debe prestar especial atención a las personas con discapacidad.

Ante el objetivo de lograr una educación de calidad para todos/as que compense las desigualdades de partida y que ayude a los alumnos/as más desfavorecidos, atender a la diversidad en las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos/as es, en sentido estricto, la manera más adecuada de lograr el objetivo. Atender a la diversidad significa, a su vez, poner en marcha y establecer mecanismos y actuaciones concretos que promuevan en los centros educativos el respeto a las diferencias, la tolerancia, la dignidad de todas las personas y la igualdad de oportunidades.

Al aludir a la diversidad del alumnado y a su atención educativa en función de tal diversidad, se hace referencia a las distintas respuestas que las situaciones específicas demandan, e implica aceptar que todos los alumnos/as presentan necesidades educativas y que algunos/as, además, tienen necesidades educativas especiales y/o necesidades de compensación educativa.

El sistema educativo, por tanto, debe afrontar sin demora los cambios importantes que vive la sociedad como la cada vez mayor composición multiétnica, la existencia de un mundo globalizado o la presencia de la tecnología... que están cambiando nuestra forma de enseñar y aprender (Murillo, 2006). Esto implica que el profesorado tiene que lograr competencias específicas para atender al alumnado en un contexto pluricultural, que respete la diversidad y la identidad de los individuos.

Por ello la función del docente debe estar sustentada no sólo en una formación completa y específica de las materias que hay que enseñar, sino también en una formación didáctica y pedagógica adquirida a través de la práctica docente.

2. ¿QUÉ APORTAN LAS TIC EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

Las TIC han supuesto una revolución que afecta a toda la sociedad y como docentes no podemos quedarnos al margen. Pero la utilización de los recursos tecnológicos en nuestro quehacer educativo no debe inducirnos a caer en el error de pensar que enseñar con las TIC es lo mismo que enseñar informática. Ante todo somos profesores/as y, aunque debemos tener algunas competencias para manejar las diversas herramientas tecnológicas, no necesitamos ser expertos/as informáticos, ni fotógrafos, ni técnicos en el uso de cámaras profesionales.

Las TIC aportan a la educación unos materiales didácticos específicos, unas herramientas de comunicación tremendamente versátiles, la posibilidad de una formación más abierta y flexible y un gran apoyo a las tareas que debe desempeñar un profesor al igual que a las tareas administrativas propias de un centro educativo.

Tampoco debemos pasar por alto la posibilidad de trabajar con una metodología actualizada más al servicio del alumno.

Pero para que estas aportaciones sean efectivas y lleguen al alumno/a es necesario que el profesor/a sea capaz de realizar una evaluación objetiva de los recursos educativos que nos ofrecen las nuevas tecnologías y aplicar estrategias didácticas aprovechando dichos recursos en el aula. Además, el docente puede elaborar materiales y presentaciones didácticas multimedia para su aplicación en el aula.

Otra ayuda que podemos recibir de las TIC es en la evaluación de los estudiantes y de la propia acción formativa.

Junto a las ventajas que nos aportan las TIC no podemos pasar por alto unas necesidades que nos crean y que debemos atender para que su utilización sea realmente posible. Necesitamos redes de acceso, equipamiento suficiente, recursos humanos y la formación de los mismos tanto en lo que se refiere a alumnos/as como a profesores/as.

3. *¿QUÉ DEBE SABER EL DOCENTE?*

Hoy en día el profesor/a necesita adquirir unas nuevas destrezas profesionales para utilizar las herramientas básicas que nos ofrecen las tecnologías. Destrezas comunicativas, ya que pasamos de un discurso directo a comunicarnos usando nuevos medios como listas de distribución, grupos de noticias, correo electrónico, páginas web, chat, videoconferencias y presentaciones. Destrezas intelectuales para acceder a las fuentes de información que las nuevas tecnologías ponen a nuestra disposición por medio de buscadores, la navegación y la exploración. Manejar los navegadores, obtener los recursos de todo tipo que nos ofrece la red de redes, visitar las direcciones de internet más relevantes relacionadas con su quehacer diario. El acceso a una ingente cantidad de información nos conduce a ser capaces de manejarla, organizarla, analizarla, sintetizarla y evaluarla. Tenemos que seleccionar los nuevos medios didácticos a nuestra disposición partiendo de la premisa de que no todo lo que hay en internet es bueno y es preciso discernir lo que es mejor para nuestros alumnos, según su nivel y edad.

También debemos ser capaces de ser no sólo receptores y recolectores de información sino de producirla y publicarla. Por medio de presentaciones, páginas web, revistas electrónicas, programas de autor, trabajos colaborativos y comunidades virtuales. Ahora contamos con grandes facilidades para el intercambio de experiencias entre profesores. Los docentes, muchas veces, somos bastante reacios a compartir nuestra experiencia y con internet esto se rompe. Los profesores ponen sus mejores prácticas de uso en común y esto es importante, sobre todo para aquellos que comienzan. Otras destrezas que debe adquirir todo el profesorado son las personales, que implican ser capaces del trabajo colaborativo, de la autoformación y del aprendizaje continuo, ya que todo buen profesor/a debe ser consciente de su necesidad de formación permanente.

Y, por último, no podemos olvidarnos de las destrezas tecnológicas que requiere el/la docente para conocer en profundidad la utilización de un procesador de texto, ser capaz de diseñar sus propias presentaciones y todos aquellos programas relacionados con su asignatura que son de aplicación en el aula.

El profesor/a necesita manejar los recursos para el aula, por materias y niveles, que nos ofrecen internet y otras fuentes, recursos tecnológicos (antivirus, compresores), los documentos del sistema educativo (currículum, información sobre legislación, becas), el software educativo (programas convenientemente clasificados y evaluados) y las enciclopedias educativas, unas más genéricas y otras más adaptadas a los distintos niveles educativos.

4. ¿CÓMO SE DESARROLLA EL TRABAJO CON EL ALUMNADO?

Lo primero es señalar que el tutor/a sigue siendo esencial y no hay duda de que las máquinas no sustituyen al profesor/a, pero sí ayudan a enfocar su trabajo de otra manera y la utilización de recursos tecnológicos para la atención a la diversidad nos ofrece nuevas posibilidades que debemos considerar.

El docente puede elaborar sus propios apuntes, presentaciones, informes y todo tipo de materiales didácticos multimedia con el fin de aplicar en el aula estrategias didácticas que aprovechen los recursos tecnológicos disponibles.

La flexibilidad que nos aportan muchas aplicaciones permite adaptarlas a cada caso particular, con lo que la enseñanza se hace más individualizada adecuando las tareas al nivel de cada alumno/a y ajustándonos a su propio ritmo de aprendizaje.

Este tipo de enseñanza más individualizada permite incrementar la autonomía e independencia del estudiante mejorando su autoestima con el trabajo en solitario al ir superando por sí mismo los retos que le va marcando el proceso de enseñanza-aprendizaje. La posibilidad que nos ofrecen las tecnologías de repetir un ejercicio cuantas veces sea necesario, por ejemplo, permite al profesor/a centrarse en las labores de guía y ayuda, poder dedicarse a otros alumnos/as o actividades y responder a las necesidades individuales de cada alumno. El uso de herramientas tecnológicas de evaluación automática para la evaluación y autocorrección de los estudiantes refuerza la propia acción formativa al poder comprobar los resultados de forma inmediata, tanto por parte del alumno como del profesor. Además, podemos almacenar y controlar los logros del alumno y obtener así una evaluación objetiva de los recursos educativos en soporte TIC que empleamos en el aula (Madrid, 2004).

La metodología que se impone en la utilización de las TIC es constructivista, donde el papel del docente cambia y su trabajo se centra en una preparación previa y rigurosa. El cambio metodológico implica que el uso de las nuevas tecnologías nos puede aportar dos ventajas importantes:

- el alumno/a puede desarrollar nuevas destrezas y capacidades que le permitan realizar nuevos aprendizajes de una forma autónoma; y
- la posibilidad de mejorar la atención a la diversidad, ya que con un aprendizaje más individualizado es posible la atención de quienes no tienen tan desarrolladas las capacidades necesarias para utilizar la tecnología o bien su ritmo de adquisición de estrategias, habilidades o conocimientos es diferente.

El alumno/a es activo y el profesor/a se convierte en ayudante, guía y colaborador. Aquí el papel del ordenador es clave. El alumnado debería disponer de suficientes propuestas didácticas en las que podrá adquirir su propio protagonismo.

Esta metodología es tremendamente motivadora, logra una mayor atención y facilita el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos (Fernández Prieto, 2001). Además, permite la potenciación de trabajos colaborativos en grupos heterogéneos, con lo que la comunicación y socialización mejora entre los alumnos/as por medio de actividades lúdicas o entrenando habilidades sociales. Los trabajos colaborativos suponen el desarrollo y la manifestación de unas actitudes como aprender a comportarse en un ambiente nuevo y aprender a interactuar con otros, pidiendo ayuda y ayudando cada cual en la medida de sus posibilidades. El valor de aprender y construir algo juntos desarrolla actitudes como la empatía.

Esta identificación mental y afectiva de un alumno/a con otro/a ayuda a mejorar la capacidad de argumentar y estructurar adecuadamente las propias ideas y, al mismo tiempo, a captar el razonamiento de los demás valorando los aportes que surgen entre todos para llegar a un consenso.

Por su parte el profesorado puede, por medio de los trabajos colaborativos, buscar y compartir información actualizada, desarrollar proyectos on-line o crear grupos de debate para compartir información.

Otros objetivos posibles son aprender conjuntamente de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo, compartir información y experiencias y alentar a un uso continuo de las TIC a nivel profesional y personal.

5. ¿CÓMO SE SIENTE EL PROFESORADO ANTE LAS TIC?

La experiencia nos muestra una desigual incorporación de los profesionales de la enseñanza al uso de las TIC. En mi opinión, los resultados han sido bastante mediocres a pesar de los esfuerzos de las distintas administraciones.

Hay un pequeño grupo innovador que defiende las grandes posibilidades comunicativas y educativas y, junto a ellos, otro pequeño grupo que hace un uso profundo de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero la mayoría del profesorado se limita a hacer un uso tremendamente superficial de los recursos tecnológicos. Existe otro gran grupo que se incorpora de forma tardía y desganada, como obligado a la aceptación resignada de un mundo automatizado que nos presentan como inevitable. Esta postura les lleva a una actitud pasiva y

despreocupada que el profesorado responsable debería superar (Gutiérrez, 1999). Todavía encontramos un último sector de rezagados/as que nunca se va a incorporar y que alega razones de edad o falta de conocimiento para mantenerse al margen de todo cambio.

Esta situación nos lleva a plantear la necesidad de planificar actuaciones concretas sobre estos últimos grupos. Muchos docentes no se sienten preparados o no están convencidos de la utilidad de la aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayor parte del profesorado actual se incorporó a la enseñanza cuando no habían surgido las tecnologías de la información y la comunicación, y todo cambio supone un riesgo que muchas personas no están dispuestas a asumir.

- Los hay que tienen miedo a perder autoridad y control sobre los alumnos/as y alegan que saben más que ellos mismos.
- Muchos/as no han sido formados convenientemente a pesar de haber asistido, en muchos casos, a una gran cantidad de cursos, seminarios y planes de formación en su propio centro.
- Hay muchos y buenos profesores y profesoras que se esfuerzan a pesar de sus dificultades. Esto es una realidad incontestable que dice muy poco a favor de los responsables de la formación del profesorado de las distintas administraciones.
- Tampoco se puede decir que la preparación que se imparte en la universidad a los futuros maestros en nuevas tecnologías sea la adecuada ya que, tomando como ejemplo la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid únicamente se imparte la asignatura troncal *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación* y la duración de la misma es de apenas un cuatrimestre.
- Además, a los departamentos responsables no se los dota de recursos humanos y tecnológicos suficientes. Los planes de formación de las universidades contemplan de esta manera una formación inicial pero que resulta a todas luces insuficiente.
- Los diferentes profesionales implicados en las tareas educativas (maestros y maestras, psicólogos/as, pedagogos/as, logopedas, fisioterapeutas, etc.) adolecen, en el plan de estudios de su titulación, de formación reglada en contenidos o aplicaciones de las TIC.

- Aunque existen diferencias significativas en la concepción de los planes de estudios entre unas y otras universidades, en los recientes planes de estudios universitarios se introducen en contadas ocasiones materias sobre nuevas tecnologías, y cuando lo hacen tienen carácter optativo o complementario.
- En otros casos, como los licenciados en Psicología en ciertas universidades, no reciben ninguna formación (Alcantud, 2000).
- ... Podríamos seguir señalando más aspectos que no harían más que abundar en la situación descrita.

Con este planteamiento perdemos una buena oportunidad de que los futuros profesionales conozcan todas las posibilidades que la tecnología les puede ofrecer.

Por otro lado se infravalora el esfuerzo que se pide a los docentes para incorporarse a las tecnologías de información y comunicación. No podemos dejar de señalar que uno de los principales problemas que afecta al profesorado es la falta de tiempo para actualizarse y para preparar nuevos contenidos destinados a su materia y nivel. No hay ningún reconocimiento económico ni liberación del tiempo necesario para la formación y con estas condiciones es difícil superar una deficiente formación inicial.

Por último, destacar que al profesor/a se le pide muchas veces que haga el papel de técnico para resolver las muchas dificultades e incidencias que surgen en el manejo de los equipos informáticos, y esto requiere unos conocimientos y un tiempo del que no dispone. La asistencia técnica es en muchas ocasiones insuficiente y, en el mejor de los casos, se demora demasiado en el tiempo.

Estas dificultades que enfrenta el profesor ante las nuevas tecnologías no deben ser tampoco excusa como para no esperar que sea competente al guiar a los alumnos/as en el uso de la información y del conocimiento y potenciar que sean activos/as en el proceso de aprendizaje apoyando el trabajo del estudiante y guiándolo en el desarrollo de trabajos colaborativos.

Para ello es necesario que el docente tenga una actitud crítica pero abierta ante la sociedad actual y las tecnologías de la información y comunicación. Es imprescindible que esté dispuesto a la formación continua y a la actualización permanente y que tenga una actitud abierta a la investigación en el aula para aprovechar al máximo todas las posibilidades didácticas que nos proporcionan las nuevas tecnologías. Debe conocer todos los medios disponibles que aportan las

TIC en la docencia -y para la organización y gestión- y las ventajas e inconvenientes de los entornos virtuales de aprendizaje.

6. REPERCUSIONES DE LAS TIC EN LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

La ayuda tecnológica puede responder a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas. La realización de tareas o comunicarse gracias a un ordenador suponen ventajas que aportan los recursos tecnológicos y, aunque hay que reconocer que dichos recursos pueden no cumplir las expectativas creadas para muchos alumnos/as, el uso de los mismos es otra manera de realizar ciertas tareas mientras que para algunos es prácticamente la única forma posible de hacerlo. El papel que desempeñen las herramientas tecnológicas depende, básicamente, de nuestra capacidad como profesores y profesoras de encauzar dichos recursos para lograr una mayor interacción profesor-alumno.

Es imprescindible que los estudiantes reciban una formación adecuada en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Y no podemos olvidar que, para aquellos alumnos/as que no tienen en sus casas los recursos o los medios necesarios, todo lo que le podamos ofrecer desde los centros educativos será la única forma que tienen de superar *la brecha digital*.

Las limitaciones que pueden enfrentar los alumnos y las alumnas ante las TIC son de muy diversa índole: visuales, auditivas, motóricas, cognitivas, de audición y lenguaje... sin olvidar las socioeconómicas que padecen las clases más desfavorecidas, minorías étnicas, colectivos de inmigrantes, etc. Estos problemas hacen que los estudiantes que se enfrentan a estas limitaciones vean afectado su desarrollo personal, social y profesional.

Como docentes, que debemos enfrentar los problemas de la diversidad, nuestro objetivo es poner al alcance de todos/as las tecnologías favoreciendo la accesibilidad, la alfabetización tecnológica y las adaptaciones curriculares, bien sean ACIs propiamente dichas o de acceso (Gómez, 2006). Partiendo de la idea de que todos los alumnos/as aprenden de forma diferente, los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los estudiantes (Arnaiz, 2000).

La alfabetización tecnológica implica tener un conocimiento básico del hardware específico, incluidos los dispositivos de entrada y de salida que en muchos casos tendrán características especiales, conocer el manejo del sistema operativo, de las herramientas de comunicación y navegación y usar programas ofimáticos, educativos y diversas utilidades.

7. PROPUESTAS DE FUTURO

Es clave la puesta en marcha de un proceso de formación renovado con amplia información sobre aspectos tecnológicos y didácticos, donde se produzcan intercambios de experiencias y de materiales de apoyo. La formación en nuevas tecnologías debe alcanzar tanto a alumnos/as como a profesores/as; en el caso de estos últimos se deben contemplar tanto sus necesidades de formación inicial como permanente.

Para la optimización de los procesos de innovación educativa es fundamental la configuración de equipos pedagógicos en los que se lleven a cabo dinámicas de colaboración y de reflexión.

Se hace necesario redefinir el puesto de responsable de medios informáticos del centro educativo con un perfil que contemple la formación tecnológica, didáctica y de trabajo en equipo.

Es imprescindible una amplia dotación de equipamientos tecnológicos a los centros educativos con el fin de que se eliminen las dificultades de acceso a los medios informáticos.

La escuela debe compensar desigualdades y los alumnos/as con necesidades especiales pueden encontrar en la tecnología herramientas fundamentales para superar los fallos de comunicación.

Las administraciones deberán apoyar la creación de infraestructuras en los centros educativos y velar por que las comunicaciones favorezcan la colaboración entre escuelas, institutos y centros de formación del profesorado a nivel local, estatal e internacional.

Se deben hacer estudios sobre el coste económico real de la implantación de las nuevas tecnologías en la educación, contemplando no sólo el coste de adquisición de equipos informáticos. Por cada euro invertido en hardware debería invertirse otro en formación.

Las instituciones educativas deben apoyar tanto al profesorado que encabeza la innovación como a los más reticentes, que necesitan actualizar su formación.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Nos encontramos en unos momentos cruciales para el despegue de una amplia aplicación de las TIC en la enseñanza, que lleve a un verdadero proceso de cambio. La comunidad educativa debe afrontar esta evolución para situarse plenamente operativa en la sociedad de la información del siglo XXI.

El uso de las TIC en la educación, si queremos que muestre todo su potencial, debe traer una nueva manera de entender la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la que participan tanto los profesores/as como los alumnos/as.

Para ello no basta con dotar de ordenadores a los centros, sino que es necesaria una reflexión profunda sobre los objetivos que se pretende conseguir, las relaciones entre profesores/as y alumnos/as, los modelos de formación del profesorado, la cooperación entre docentes, el tipo de educación que queremos desarrollar y las capacidades que debe conseguir el alumnado, es decir, sobre la calidad de la educación (Marchesi y Martín, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTUD, F. (2000). Nuevas tecnologías, viejas esperanzas. [Web en línea] (<http://www.tecnoneet.org/docs/2000/3-2000.pdf>) [Consulta: 20/10/2007].

ARNAIZ, P. (2000). Educar en y para la diversidad. [Web en línea] (<http://www.tecnoneet.org/docs/2000/4-2000.pdf>) [Consulta: 2/11/2007]

CABERO, J. (2006). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación [Web en línea] (<http://www.tecnoneet.org/docs/2004/jcabero04.pdf>) [Consulta: 2/11/2007].

CABERO, J. (coord.) (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

FERNÁNDEZ PRIETO, M. S. (2001). *Las nuevas tecnologías en la educación. Análisis de modelos de aplicación*. Madrid: UAM.

GÓMEZ, J.R. (2006). Ordenadores y desigualdad. [Web en línea] (<http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/crafielvallenv.htm>) [Consulta: 20/10/2007].

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1999). Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. [Web en línea] (<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>) [Consulta: 20/10/2007].

MADRID, D. (2004). La formación inicial del maestro en recursos tecnológicos para la atención a la diversidad. [Web en línea] (<http://tecnologiaedu.us.es/granada/Programa/04/0/06.pdf>) [Consulta: 11/10/2007].

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Ediciones SM.

MURILLO, J. (coord.) (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

[Web en línea] (http://www.unesco.cl/medios//biblioteca/documentos/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf)

[Consulta: 14/10/2007].

NEGRE, F. (2004). Tecnología, discapacidad y educación. ¿Es posible una escuela para tod@s?

[Web en línea] (<http://www.comunicacionypedagogia.com/publi/infocyp/muestra/pdf/negre.pdf>)

[Consulta: 11/10/2007].

LA ACCESIBILIDAD DE LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS ANTE LA DIVERSIDAD. USOS Y BARRERAS

**Carmen Alba Pastor
Pilar Sánchez Hípola
Universidad Complutense de Madrid**

“Muchas de las innovaciones que se producen en las tecnologías educativas están motivadas por las necesidades de los estudiantes en los márgenes, aquellos para quienes las tecnologías actuales son menos eficaces. Estas necesidades más notorias/evidentes realzan los fallos del currículum. Sin embargo, las nuevas tecnologías nos ayudan a apreciar la diversidad de los estudiantes en toda su extensión y la variedad de formas en las que pueden ser únicos, y a pensar que el currículum puede mejorarse en beneficio de todos”.

Rose y Meyer, 2006.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) constituyen un elemento fundamental en la sociedad actual, hasta tal punto decisivo que está ya aceptado denominarla Sociedad de la Información. Se da por sentado que esas tecnologías proporcionan ventajas inacabables, y si bien muchas de ellas no pasan de ser supuestas y no es infrecuente pasar por alto los problemas y desafíos que la Sociedad de la Información puede entrañar, los beneficios derivados del perfeccionamiento y generalización de las TICs son incuestionables para las mismas sociedades y las personas que de ellas forman parte.

“La presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) es una realidad en los distintos ámbitos y espacios de la vida de las personas; tecnologías que facilitan, en la medida que están disponibles y son accesibles, el acceso a la Sociedad del Conocimiento y de la Información. Es precisamente en el término genérico de personas donde hay que tener en cuenta las diferencias individuales que existen cuando nos referimos a personas con necesidades especiales, personas con discapacidad o con diversidad funcional, esto es, personas que tienen diferente manera de aprender, de oír, de ver, de moverse, de hablar o de escribir.

(Sánchez Hípola, 2007: 37).

Las TICs se han convertido, de hecho, en instrumento necesario para el desarrollo de la vida social, para la comunicación de los individuos, para el ejercicio de actividades públicas y privadas y, en definitiva, para tener la condición de individuo social, de individuo que participa fluidamente en actividades sociales, en un proceso que no deja de acelerarse y ampliarse. Hasta tal punto es así que se da por sentado (Area, 2001) que aquellas personas que no puedan desenvolverse en la cultura de la tecnología digital se verán abocadas a la marginación cultural.

Por ello no es nunca ocioso insistir en que hay muchas personas y grupos privados de las ventajas proporcionadas por el uso de TICs. Sólo en la UE, integrada por sociedades en su mayoría prósperas, con amplios sistemas de protección social y de enseñanza y dotadas de recursos técnicos muy avanzados, se calcula que existen al menos 90 millones de ciudadanos/as excluidos total o parcialmente de esas ventajas, sea por razones de edad o de discapacidad, además de por diferentes causas de marginación social y exclusión económica.

En concreto, en los contextos educativos y formativos las diferencias en el acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, la reducida y deficiente representación de muchos grupos en las redes y en sus contenidos, generan procesos opacos de exclusión social y cultural, que de manera callada van creando nuevas barreras y distancias entre quienes tienen acceso y quienes no lo tienen; entre los que están conectados y los que no lo están (Alba, 2004: 150). Uno de esos grupos lo constituyen las personas con discapacidades que limitan su posibilidad de acceso –cuando no a los centros educativos- a los recursos de formación propios de las TICs.

1. Accesibilidad a las tecnologías

La complejidad, más bien ambigüedad, del concepto *Accesibilidad*, va unida a la gran variedad de contextos y usos que se han hecho de él en muy poco tiempo, en ocasiones de forma abusiva o inapropiada, y que explican que no tenga una única definición o una definición claramente establecida o aceptada. Varía según en el contexto en el que se utiliza, el interés, el enfoque. Según Roy (2005), “*para algunos ámbitos, la accesibilidad se refiere a la conectividad, para otros a los medios económicos, a la infraestructura, a los medios cognitivos y a la educación, a la disponibilidad de las informaciones o hasta al grado ‘de posibilidad de utilización’ de los recursos para una persona que tiene una deficiencia*”.

La *accesibilidad* indica la facilidad con la que algo puede ser usado, visitado o alcanzado, en general, por cualquier persona. Según Roy (2005), cuando se habla desde la perspectiva de las personas con discapacidad, la accesibilidad a

las TIC significa que esas tecnologías (sitios web, software, equipamientos informáticos, telefonía, servicios electrónicos, etc.) son utilizables por las personas discapacitadas, sin importar sus limitaciones o los medios o ayudas técnicas requeridas para superarlas.

Millones de personas tienen funcionalidades muy diversas que afectan a la forma que tienen de utilizar los ordenadores, los programas o la Web. La mayoría de los programas de software y de los espacios web presentan barreras que los hacen no accesibles o difíciles de acceder para muchos/as de quienes querrían utilizar tales recursos.

Según la Iniciativa para la Accesibilidad de la Web (WAI), *Accesible* significa que las personas con discapacidad (visual, auditiva, motórica, del lenguaje, cognitiva o neurológica) o con habilidades cambiantes debidas a la edad, pueden utilizar la WWW, percibir, comprender, navegar, interactuar con los contenidos, con los productos y otros usuarios, a la vez que pueden hacer contribuciones a la red. Pero además de beneficiar explícitamente a estos grupos, también supone una mejora o aportación que beneficia a las personas sin discapacidad, dado que por su flexibilidad para responder a las necesidades de diferentes usuarios/as, solventa muchas limitaciones o deficiencias de uso que no siempre están vinculadas a una discapacidad, como podría ser una conexión lenta a Internet o la pérdida de visión debida a la edad (WAI, 2005).

Así pues, y aunque en una primera etapa la accesibilidad hacía referencia, sobre todo, a las personas con discapacidad, las políticas de inclusión y de acceso a la sociedad de la información para todas las personas imponen una definición más abierta y global como, por ejemplo, la propuesta por el Consorcio para la WWW (World Wide Web Consortium, W3C) con el concepto *Acceso universal*: “*la posibilidad para todos los individuos de acceder a los recursos en la Web, cualquiera sea su material o software, su infraestructura de red, su lengua materna, su cultura, su localización geográfica, o sus aptitudes físicas o mentales*”.

Y ello porque si bien los grupos que menos accesibilidad muestran son, en general, las personas mayores y las personas con discapacidad, no son los únicos/as. En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Túnez, 2005) se señaló la necesidad de prestar atención especial “*a las necesidades particulares de los grupos marginados y vulnerables de la sociedad, entre ellos los emigrantes e inmigrantes, los desplazados internos, los refugiados, los desempleados, las personas desfavorecidas, las minorías, los pueblos nómadas*” (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Túnez, 2005).

Foros de este tipo muestran una clara preocupación por la importancia de garantizar la accesibilidad a las tecnologías en una sociedad altamente orientada a la información, como se pretende que sea la llamada Sociedad del Conocimiento, dado que se considera que el acceso a la información, el intercambio y la creación de conocimientos contribuyen de manera significativa al fortalecimiento del desarrollo económico, social y cultural de los pueblos; y que para ello es imprescindible eliminar las barreras “*que impiden el acceso universal, ubicuo, equitativo y asequible a la información*” (CMSI, Túnez, 2005).

Igualmente, en el contexto europeo son numerosas las declaraciones, iniciativas y regulaciones que, desde hace ya un tiempo, tratan de promover y garantizar el acceso de todas las personas a las tecnologías de la información y de la comunicación como clave para garantizar el desarrollo de una sociedad de la información: el Consejo Europeo de Lisboa (2000) demandó una sociedad de la información para todos; la Comisión Europea adoptó el 12 de mayo de 2000 una comunicación titulada “*Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*” en la que se promueve la puesta en marcha de acciones positivas, en favor de la plena participación social de las personas con discapacidad, y se solicita a las instituciones de la Unión Europea que garanticen que la legislación comunitaria contenga una indicación explícita en relación con el acceso de las personas con discapacidad a los servicios y equipos de comunicación electrónica, así como a la información y documentación en formatos accesibles para ellas.

El Plan de Acción eEurope 2002, respaldado por el Consejo Europeo de Feira (2000), se propuso conseguir la participación de todos/as en la economía basada en el conocimiento, poniendo en marcha acciones en materia de accesibilidad, y señalando como prioridad garantizar el acceso de la población a las tecnologías de la información. Este Plan fomentaba la participación de las personas con discapacidad o de grupos en riesgo de exclusión digital en el mundo de las tecnologías de la información, y recomendaba, entre otras, acciones como la coordinación de políticas europeas de lucha contra la “exclusión digital”, la publicación de normas relativas al desarrollo de productos tecnológicos basados en el “diseño para todos” y la adopción de las pautas de Accesibilidad establecidas por la Iniciativa para la Accesibilidad de la Web (WAI) para los sitios web públicos. Esta acción se desarrolló con mayor detalle en la Resolución del Consejo de la UE (2002) “*Accesibilidad de los sitios web públicos y de su contenido*” y que ha tenido efectos en la normativa de los estados miembro, como es el caso de la Ley de Servicios de la Sociedad de la Información y de Comercio Electrónico aprobada en España.

Abundando en las políticas para la eliminación de barreras, la Resolución del Consejo de la Unión Europea de Bruselas, 14 de enero de 2003, sobre “*Accesibilidad electrónica*” se centra en la supresión de las barreras técnicas,

legales y de otro tipo para que las personas con discapacidad participen efectivamente en la economía y en la sociedad basadas en el conocimiento; y en fomentar que estas personas logren la capacitación que les permita adquirir mayor control sobre la creación de los mecanismos destinados a proporcionar accesibilidad electrónica.

El Plan de Acción Europeo (2004-2010), *“Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”*, también plantea como línea de acción prioritaria el promover la accesibilidad para todos/as y explotar el potencial de las nuevas tecnologías, dado que los avances en este campo han demostrado que, con su utilización, las personas con discapacidad pueden mejorar sus capacidades funcionales y evitar su exclusión de la tecnología digital.

Entre las últimas acciones en esta línea se encuentra el Plan de acción eEurope 2005, que tiene como objetivo garantizar la participación y la igualdad de acceso de las personas con discapacidad y otros grupos desfavorecidos a los servicios públicos en línea, como son la administración en línea (*e-government*), el aprendizaje electrónico (*e-learning*), los servicios de salud en línea (*e-health*) o el comercio electrónico (*e-business*), emprendiendo acciones en el ámbito del «diseño para todos», las tecnologías de asistencia y las normas de accesibilidad electrónica.

En España, la Ley de Servicios de la Sociedad de la Información y de Comercio Electrónico (LSSICE), dedica una disposición adicional a la Accesibilidad de la información proporcionada por medios electrónicos. En ella se insta a las Administraciones Públicas a adoptar medidas para que la información disponible en sus respectivas páginas de Internet y aquellas cuyo diseño o mantenimiento financien, sea accesible a las personas con discapacidad y de edad avanzada. Ahora bien, no es tan clara como la norma europea, ya que expresa que esta accesibilidad debe serlo *“de acuerdo con los criterios de accesibilidad al contenido generalmente reconocidos”* y establece como fecha para que sea efectiva su aplicación *“antes del 31 de diciembre de 2005”*. Aunque a la altura de 2007 se ha experimentado un cierto progreso y es frecuente observar páginas que cumplen con los principios y la normativa sobre accesibilidad, no se ha aplicado de forma generalizada y, sobre todo, en muchos casos sólo se ha “maquillado” el diseño sin que se pueda hablar de páginas web, servicios o productos accesibles.

También dispone la misma norma que *“se promoverá la adopción de normas de accesibilidad por los prestadores de servicios y los fabricantes de equipos y software para facilitar el acceso de las personas con discapacidad o de edad avanzada a los contenidos digitales”*, pero expresado de esta manera resulta tan poco claro y determinante que hoy por hoy todavía no se puede hablar de su aplicación generalizada, por lo que es más fácil encontrar los servicios y productos no accesibles que los que sí cumplen las normas de accesibilidad.

En el *II Plan de Acción para las personas con discapacidad 2003-2007*, se promueve la participación de las personas con discapacidad en la vida de la comunidad y, de las cuatro áreas que define, dedica una de ellas a la Promoción de la accesibilidad de entornos, productos y servicios, con el fin de garantizar el acceso de las personas con discapacidad a los mismos, avanzando más allá del concepto de eliminación de barreras para promover los principios de Accesibilidad global y de Diseño para todos. Este concepto se retoma en el *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*, que con el lema “*Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*” tiene entre sus líneas prioritarias promover la accesibilidad en el ámbito de las nuevas tecnologías, la comunicación y la información, la introducción del *Diseño para Todos* como estándar en los nuevos desarrollos y justificar la viabilidad económico-social de éste en sus distintas aplicaciones.

El conjunto de directrices y normativas tanto europeas como nacionales reflejan un necesario interés por la cuestión, pero su eficacia no está siempre clara. No es sólo que ya induzca a sospecharlo la reiteración de muy similares documentos, sino el riesgo de voluntarismo sin resultados de hondo calado en que pudieran incurrir. Y es que, si bien es indudable la importancia y el impulso que puede suponer para la mejora de la calidad de vida de las personas con necesidades especiales y los grupos en riesgo de exclusión que se regule el acceso a las tecnologías y con ello a los beneficios que de ellas se derivan, el enfoque que se está dando podría llegar a caer en aquello sobre lo que Nielsen (2001) alerta. En efecto, muchas administraciones y compañías están enfocando la accesibilidad como una cuestión meramente técnica, limitada a cumplir con unas pautas, sin que realmente haya un enfoque que apoye las prácticas dirigidas a responder a la diversidad de necesidades o a promover realmente la igualdad de oportunidades en este ámbito, pudiendo convertirse en una cuestión puramente formal, donde el aparente cumplimiento de requisitos no lleva a la raíz de los problemas.

2. Tecnologías para el Acceso

Una de las líneas de desarrollo tecnológico/de las tecnologías ha sido buscar respuestas a diversidad de situaciones derivadas de las necesidades de las personas con discapacidad, en forma de diseños de recursos o aplicaciones que les permitan realizar tareas que por sí mismas no podrían realizar.

Esto ha dado lugar a un grupo de tecnologías, diseñadas con el fin de superar barreras, y llamadas Ayudas Técnicas, que son cualquier elemento o producto, hardware o software que se utiliza para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de una persona. En la mayoría de los casos se han desarrollado tratando de lograr estos objetivos en personas con alguna

discapacidad. No obstante, esta búsqueda de respuestas a problemas específicos, y quizá minoritarios, ha generado soluciones y alternativas de interés general, no sólo para un determinado grupo.

En la actualidad existe una gran variedad de ayudas técnicas, que tienen como finalidad dar respuesta a diferentes necesidades y finalidades: ayudas ópticas y para la lectura, para escribir a mano y dibujar, sistemas de transmisión de sonido, ayudas para la comunicación, comunicadores, auriculares, micrófonos, pulsadores, sillas de ruedas... Permiten a cada persona necesitada de recurrir a ellos superar alguna barrera y poder realizar con autonomía y eficiencia tareas de interés que de otra forma no podrían llevar a cabo y que en muchos casos pueden suponer el acceso a otras tareas complejas o procesos, como es el caso de la educación (Alba, 2006).

Existen numerosos trabajos en los que quedan recogidas y se describe su utilidad (Sánchez Montoya, 2002; Alcantud y Soto, 2003; Sánchez Asín, 2004; Alba, 2006; Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007), siendo el más completo el catálogo de ayudas técnicas del CEAPAT (www.ceapat.org). Para dar una idea de su amplitud, se mencionan a continuación algunas de las más conocidas o utilizadas:

- Uno de los principales grupos de Ayudas técnicas son aquellas que están dirigidas a la atención de problemas de tipo *motriz*. Dentro de esta categoría se encuentran los *accesorios para el teclado* (punteros, carcasas, manoplas...); *teclados y ratones*, en tamaños, formas y materiales diferentes (ergonómicos, para una mano, ampliados, reducidos, flexibles, teclados alternativos, trackballs y joysticks...); *sistemas de control del teclado alternativos* (pulsadores, teclados en pantalla, tableros y pantallas sensibles; emuladores de teclado, teclado óptico, tablero de conceptos, pantallas táctiles, sistemas de reconocimiento de voz...).
- Otro gran grupo serían los recursos diseñados para atender las necesidades derivadas de la discapacidad *visual*. Dentro del mismo estarían los *artefactos para la baja o nula visión*, *lupas*, *telescopios*, *amplificadores de imagen y de pantalla*; *monitores de gran tamaño*, *lectores de pantalla*, *escáneres y lectores de texto*; *teclados y salidas en formato Braille*, *traductores Braille*, *libros y agendas parlantes*, entre otros.
- Un tercer grupo serían las ayudas relacionadas con los problemas de *audición*, dentro del cual cabría resaltar los *sistemas de comunicación textual*, programas de *reconocimiento de voz*, que permiten utilizar

diferentes artefactos, como puede ser el ordenador, a través de la voz; *conversores voz-texto* y *voz-lengua de signos*.

- Un cuarto grupo lo formarían las ayudas dirigidas a mejorar la *comunicación*, entre las que se encuentran los *comunicadores* portátiles y de sobremesa, *tableros* de letras y símbolos o los *teclados de conceptos*.

Todas estas ayudas técnicas permiten superar barreras, realizar tareas y acceder a procesos que de otra forma, en muchos casos, no serían factibles, con lo que ello acarrea en términos de no participación y de exclusión de los contextos de socialización educativa, laboral, cultural o personal.

Los problemas que presentan estas ayudas técnicas son de distinto tipo, tanto técnico como social. Entre estos últimos habría que considerar la falta de información sobre su existencia o el coste de algunas de ellas que los hace inasequibles con frecuencia para sujetos o grupos con recursos limitados. Entre los de orden técnico, la incompatibilidad o falta de interoperabilidad entre unas y otras, dado que todavía se utilizan diseños que dificultan la compatibilidad de uso entre las ayudas. A todo ello habría que añadir los nuevos problemas que se generan en la medida que las tecnologías se van diseñando con más capacidades y mejoras, haciéndose de utilización más compleja, lo que puede no resultar un problema entre usuarios familiarizados con las tecnologías, pero sí entre las personas que no lo están, personas con discapacidad o personas mayores. En razón de ello, habría que revisar el que los diseños con frecuencia no garanticen la simplicidad de uso por parte del usuario, a fin de que su utilización sea una tarea sencilla para el destinatario final.

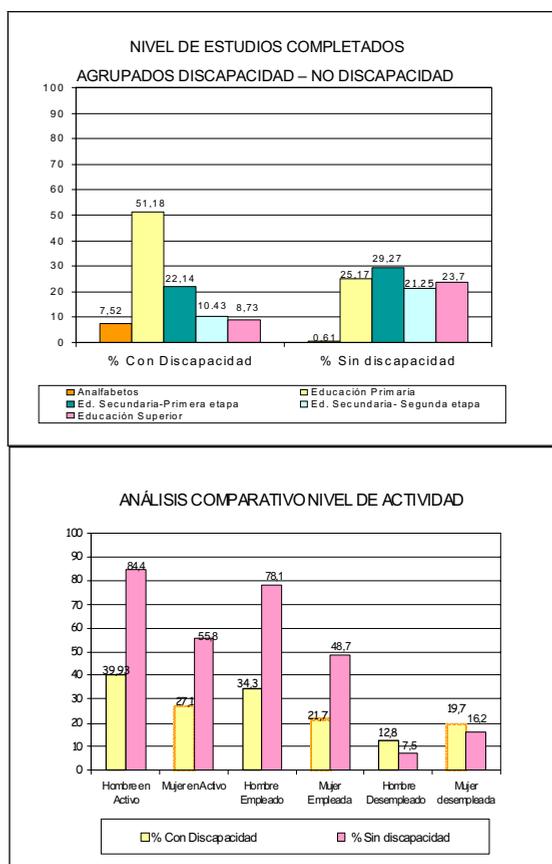
En el caso de la participación en los contextos educativos son especialmente importantes todas aquellas ayudas técnicas que permiten a los estudiantes acceder y participar de forma significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para cada edad y en cada uno de los niveles educativos, siendo por ello de especial interés las ayudas dirigidas a permitir el acceso a los procesos y tareas de aprendizaje, socialización y comunicación entre las que tiene un papel muy relevante el acceso al ordenador.

3. TICs y educación accesible

En algunos informes sobre sistemas educativos que hacen referencia a la población de estudiantes con necesidades especiales (National Council on Disability, 2003) es posible observar que en estos grupos aparecen bajos niveles de rendimiento, bajos resultados al finalizar la escuela y altos índices de abandono,

muy superiores al resto de los estudiantes. Esta situación de desigualdad compromete el posterior acceso a estudios superiores y, con ello, el acceso al mundo laboral o las oportunidades en el mismo.

Los datos publicados en la Encuesta de Población Activa realizada en el año 2002 (INE, 2003) muestran que alrededor de un 10% de la población española tiene una discapacidad certificada. Comparando el nivel de estudios completado entre la población con discapacidad y sin discapacidad es posible observar diferencias que muestran como entre las primeras existe todavía hoy en día un elevado índice de analfabetismo (7,52% frente a un 0,61% de las personas sin discapacidad).



En esta misma línea, la mayoría sólo finaliza los estudios primarios, sólo un porcentaje en torno al 10% realiza los estudios secundarios de segundo ciclo y menos del 9% finaliza estudios de educación superior, frente a casi un 24% de la población sin discapacidad que los realiza.

Estos datos son coherentes con las diferencias que también se observan en cuanto al acceso al mundo laboral. Entre las personas con discapacidad el nivel de empleo es menor, siendo las mujeres con discapacidad las que muestran un índice mayor de desempleo. En el año 2001, la Resolución del Parlamento Europeo “*Hacia una Europa sin Barreras para las personas con discapacidad*”, ya advertía de que el número de personas desempleadas con discapacidad es casi tres veces mayor que entre las personas sin discapacidad y permanecen en paro durante periodos mucho más largos que el resto de la población activa.

En función de ello, una educación que se conciba como instrumento efectivo de igualdad de oportunidades tiene que plantearse la creación de contextos de aprendizaje en los que las tecnologías sean recursos que permitan acceder a los procesos que en ellos tienen lugar, donde todos los estudiantes puedan participar atendiendo a sus capacidades; que las diferentes tecnologías que se utilicen (ayudas técnicas, multimedia, presentaciones, recursos en Internet) sean accesibles y no creen nuevas barreras para la participación activa de los estudiantes con necesidades especiales en la educación. Pero además, las capacidades de las TIC pueden utilizarse para fomentar la creación de entornos y contenidos de aprendizaje accesibles para todos.

Según Meyer y Rose (2006) una de las claves en la introducción de mejoras en la educación la proporcionan los estudiantes que están en los márgenes, *“los estudiantes privados de sus derechos o no representados en el sistema educativo. Aquellos que están en los márgenes del sistema educativo plantean el reto necesario a las personas que diseñan el currículum -docentes, administradores y políticos-, ayudando a entender las oportunidades que ofrecen los ordenadores y los medios digitales”* (p.17).

Entenderlo así es únicamente dar continuidad a tendencias a largo plazo sobre la universalización de la educación. La atención a los estudiantes con necesidades especiales en los contextos educativos ha experimentado grandes cambios a lo largo del siglo pasado. Se ha pasado de la no escolarización a la escolarización en centros específicos, posteriormente a la integración en centros en aulas especiales, la integración en aulas regulares, la atención a la diversidad y la inclusión educativa plena, con acceso al currículum general.

Para Kavale (2002), cada uno de estos nuevos planteamientos se ha propuesto o incorporado a partir de ideas e intuiciones, y no tanto sobre la base de resultados observados en la práctica. Los resultados de las investigaciones evidencian que todavía no existen las actitudes o adaptaciones en el sistema educativo general que serían necesarias para proporcionar la adecuada educación a los estudiantes con discapacidad (Kavale, 2002) o con otro tipo de necesidades educativas especiales de naturaleza social. En ese sentido las reformas basadas en

el marco ideológico marcan el objetivo al que se tiene que llegar, pero son muchas las carencias y el desconocimiento que caracterizan la práctica para la inclusión y la atención a la diversidad derivada de las necesidades especiales en las aulas. En la mayoría de los casos, la educación de estos estudiantes se basa en las acciones de tipo rehabilitación y compensación, cuando como señalan diferentes autores (Finn, Rotherham y Hokanson, 2001) debería plantearse desde la prevención y la anticipación de los problemas educativos.

Como queda recogido en los documentos de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (Túnez 2005), las TIC poseen enormes posibilidades para acrecentar el acceso a una educación de calidad, favorecer la alfabetización y la educación primaria universal así como para facilitar el proceso mismo de aprendizaje. Con ello se espera que se puedan sentar las bases para crear una Sociedad de la Información más integradora y *orientada al desarrollo de una economía del conocimiento que respete la diversidad cultural y lingüística*.

Es éste un asunto de especial importancia porque, además de permitir el acceso a los contextos educativos, las TIC han dado lugar a numerosas herramientas que permiten a los estudiantes participar en procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización significativos, adecuados a las necesidades educativas de cada estudiante (Alba, 2006), con nuevas formas de interacción con la información, de comunicación y relación. Servicios como el correo electrónico, la mensajería electrónica o la WWW, son parte del universo cultural de muchos de los niños y jóvenes que se encuentran en estos momentos en el sistema educativo.

Según el informe de la Agencia Europea para la Educación Especial, los resultados del estudio realizado en diferentes países en el que han participado varios miles de docentes de diferentes niveles educativos, las TIC tienen diferentes usos en los contextos educativos y en la atención a las necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran usos como herramienta en los procesos de enseñanza, en los procesos de aprendizaje, como entorno de aprendizaje, para la comunicación, ayuda terapéutica, herramienta para el diagnóstico y para tareas administrativas...

Pero con frecuencia el problema suele ser el enfoque del que se parte tanto en el diseño del currículum como en la utilización de las tecnologías. Así como la intervención educativa se plantea para un estudiante tipo y luego se adapta a ciertos estudiantes que “tienen problemas”, con las TICs ocurre algo similar. El modelo de integración de las tecnologías más extendido es el que entiende el currículum como un "elemento" cerrado, bastante uniforme, en el que lo que se pretende con las TIC es lograr o apoyar de forma individualizada al estudiante para que acceda a él, como “ayudas asistenciales”. Es decir, se asume que es el individuo el que supera las barreras para poder participar en el currículum; cuando lo que se debería

plantear es un diseño curricular en el que tengan cabida la diversidad de estudiantes y sus formas heterogéneas de acceder y construir el conocimiento (Alba, 2006). Desde una perspectiva inclusiva los contextos educativos deberían considerar la diversidad de los estudiantes como clave para realizar el diseño del currículo, como se postula desde el Diseño Universal o el Diseño para todos.

El movimiento del Diseño Universal (DU) surge en el ámbito de la arquitectura, formulado por Ron Mace a principios de los años 70, y parte del reconocimiento de la diversidad humana como norma. Nace con el objetivo de construir estructuras accesibles atendiendo a las necesidades de movilidad y comunicación de las personas con discapacidad, *desde la fase de su diseño*, de forma que el producto se concibiera en sí mismo como algo que debería responder a diferentes necesidades derivadas de las capacidades y limitaciones de los posibles usuarios.

Diseño Universal se define como *“el diseño de productos y entornos para ser utilizados por todas las personas tanto como sea posible sin que necesite ser adaptado o requerir un diseño especializado”* (Story, Mueller y Mace, 1998).

Como consecuencia, este interés en mejorar la accesibilidad de los entornos y edificios para las personas con discapacidad ha generado una mejora en la accesibilidad para todos los ciudadanos. Un claro ejemplo son las rampas, que no sólo son utilizadas por personas que se desplazan en sillas de ruedas. También se utilizan con los carritos de bebés o cuando se lleva una maleta. Algo similar ocurre con los ascensores, con los dispositivos para escribir mensajes en los móviles, el subtítulo de programas y películas de televisión... Muchos de estos dispositivos surgieron en sus comienzos como recursos para que personas que tenían alguna limitación motriz o sensorial, que se desplazaban en sillas de ruedas o tenían problemas de audición, pudieran realizar tareas como desplazarse, comunicarse o estar informados. Pero su desarrollo y oferta generalizada para cualquier usuario ha puesto de manifiesto su validez para muchas personas, para que pueda beneficiarse y utilizarlo cualquier persona.

Este concepto se ha extendido a diferentes ámbitos, entre ellos el de la educación. Aquí el desafío es, como se dijo, mejorar la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales cambiando la perspectiva de modo que en lugar de tratar de atender de forma especial a ciertos estudiantes se logre *“universalizar las políticas de la discapacidad”* (Scotch, 2000: 10), de forma que se apliquen los principios educativos que guían la atención a la diversidad como claves para atender a todos los estudiantes, con y sin discapacidad.

Es posible aplicar los principios del DU al diseño y desarrollo del currículum de forma que promueva el acceso, participación y progreso de todos los

estudiantes en el currículum general. El concepto de *Diseño universal para el aprendizaje* se basa en los resultados de la investigación sobre la naturaleza de las diferencias y las estrategias de enseñanza y parte de la base de que el aprendizaje se apoya y facilita a través de la interacción entre el estudiante y el currículum, proporcionando a los estudiantes múltiples formas de representación de la información; múltiples formas de abordar e implicarse en las tareas de aprendizaje; y múltiples medios para expresarse (Meo, 2006: 35).

Cada vez es más frecuente encontrar en las aulas estudiantes de diferentes culturas, con distintas lenguas, niveles académicos y con necesidades especiales, permanentes o circunstanciales. El currículum rígido, único y los recursos didácticos limitados al libro de texto no son suficientes ni adecuados para permitir el aprendizaje desde esa diversidad de necesidades y potenciales (Alba, 2006). A esa realidad de hecho, que condiciona la práctica de enseñar, se añaden evidencias cognitivas que abundan en la conveniencia de la diversificación. Los resultados de la aplicación de técnicas como el PET (*Positron Emision Tomography*) o el FMRI (*Functional Magnetic Resonance Imaging*) a la investigación sobre los procesos cerebrales del aprendizaje, junto con teorías recientes y no tan recientes de la inteligencia, como la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) demuestran que la capacidad para aprender es compleja y diversificada; y difiere entre sujetos y entre tareas.

Aunque los ordenadores son herramientas presentes en todos los contextos de la sociedad y están también en los centros educativos, todavía hoy los recursos más utilizados siguen siendo los libros de texto y la metodología más utilizada la lección magistral. Desde la perspectiva del diseño para todos y el respeto a la diversidad, el currículum tiene que dar cabida a la diversidad y utilizar planteamientos que recojan y respondan a la complejidad que ésta supone, integrando los diferentes recursos para dar respuesta a las necesidades, potencial o preferencias de cada uno de los estudiantes que participan en una clase, para permitirles lograr o mejorar su participación en el aprendizaje, y no mantener como una categoría separada "*a los estudiantes y sus ayudas técnicas*" o a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (Alba, 2006). No se trata de hacer un currículum para cada estudiante, sino de enriquecerlo y flexibilizarlo; y utilizar las TIC para dar respuesta a la diversidad y permitir generar mejores opciones para todos/as.

Tomando como referencia los planteamientos de Gardner, una clave para entender el papel que tienen las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje es su potencial como mediadores en los procesos de interacción con la información, a partir de los cuales se produce el aprendizaje. Permiten diversificar las formas de presentar los contenidos y, con ello, dar diferentes opciones dirigidas a responder a distintos estilos de aprendizaje. Como señalan Rose y Meyer (2002),

el rol de las tecnologías como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje supone que las capacidades no son algo fijo, sino que también se definen en la interacción entre las capacidades del estudiante y las herramientas con las que interacciona en estos procesos.

La flexibilidad y versatilidad de las TIC aportan nuevas posibilidades en el desarrollo del currículum, ya que permiten personalizarlo según las capacidades de los estudiantes. Por ejemplo, un alumno con baja visión puede realizar las mismas actividades utilizando un ordenador con lupa, un programa conversor texto-voz o una línea Braille. Estas herramientas facilitarían el acceso físico al currículum.

Pero también se pueden utilizar las tecnologías para permitir o mejorar la interacción a nivel cognitivo en una tarea de aprendizaje. Los estudiantes que tienen dificultad con la comprensión lectora pero no con la comprensión verbal pueden ayudarse de los programas conversores texto-voz para realizar diferentes tareas.

Otro recurso pueden ser los textos en formato electrónico, que se pueden personalizar aumentando o reduciendo el tamaño del texto, cambiando los colores, subrayando las palabras clave, introduciendo enlaces o definiciones vinculadas en el texto que se muestren al poner el cursor sobre la palabra... De lo que se trata es que el estudiante pueda, con estos apoyos, mantener su implicación en la tarea y realizarla de forma satisfactoria.

En el caso de un/a estudiante emigrante que todavía no domina la lengua del país al que ha llegado, el ordenador y la utilización de Internet pueden permitirle recabar información en su lengua y realizar las mismas tareas que sus compañeros de clase, presentándola de forma gráfica, escribiendo en su lengua y traduciendo los textos utilizando un traductor automático. De esta forma puede realizar la misma tarea o una tarea equivalente en la lengua que domina mientras adquiere las competencias lingüísticas suficientes para poder participar en la segunda lengua.

Éstos son sólo algunos ejemplos. Existen numerosos recursos ya diseñados con finalidades educativas como son los multimedia, para casi cualquier temática y tarea. Internet está llena de recursos en formato digital de acceso libre que en muchos casos han diseñado docentes que los ponen a disposición de cualquier persona que quiera utilizarlos.

La accesibilidad a páginas Web educativas a través de la red de Internet es una cuestión clave cuando se ha de garantizar, de acuerdo con las pautas de accesibilidad de la WAI y de los principios del Diseño Universal, el acceso y el uso de ese producto o servicio Web al mayor número posible de personas,

independientemente de las limitaciones propias del individuo o de las derivadas del contexto de uso. En este sentido, la necesidad de mejorar la accesibilidad de los entornos de enseñanza virtual queda reflejada en la publicación de Zubillaga, Sánchez Hípola y otros (2006), como un ejemplo de guía para los docentes en la que se ofrecen pautas y recomendaciones didácticas para el diseño de páginas Web accesibles.

Las TIC tienen un gran potencial para lograr que el currículo sea accesible para todos/as los/as estudiantes de una clase. Los recursos se encuentran en forma de aparatos, ayudas técnicas, programas de software, materiales multimedia, páginas web, etc. Las plataformas informáticas vienen con opciones de accesibilidad incluidas. Programas como los procesadores de texto, programas de presentaciones, programas de dibujo... tienen numerosas posibilidades para dar una respuesta educativa a necesidades diferentes de los/as estudiantes de cualquier grupo de clase.

Se trata, por lo tanto, de que el planteamiento didáctico sitúe las TIC como herramientas al servicio del aprendizaje en el marco de un currículo inclusivo, que considere las diferencias entre los estudiantes y se diseñe para que sea accesible para todos/as.

4. Implicaciones para la formación del profesorado

Las TIC tienen un gran potencial para responder a las necesidades físicas, sensoriales o intelectuales de cualquier estudiante, pero la clave para integrarlas en un currículo inclusivo planteado desde la perspectiva del *Diseño para todos* siguen siendo *los/as docentes*. Ellos y ellas son quienes pueden marcar la diferencia al utilizar los recursos tecnológicos para resolver el problema de un/a estudiante o hacerlo desde el concepto del "*diseño universal*" en el aprendizaje y en el diseño y desarrollo del currículum.

Es indiscutible la necesidad de la infraestructura y el conocimiento sobre las TIC. No es posible utilizarlas si no están en los contextos, en número y calidad adecuada. Pero es necesario cambiar el enfoque para reducir la atención que reciben las Tecnologías *per se* y su utilización instrumental, para que pasen a ser un elemento enriquecedor al servicio del desarrollo del currículo. La prioridad no es la mera presencia o la utilización de las tecnologías; la prioridad de la enseñanza tienen que ser los objetivos, los aprendizajes que se quieren lograr y las TIC son recursos que pueden ayudar a que cada estudiante los alcance, atendiendo a sus necesidades y capacidades, en el contexto de su grupo de clase.

Cuando el currículum se plantea desde una perspectiva accesible, las TIC están al servicio de los/as docentes y estudiantes, permitiendo formas variadas de presentación y de expresión de la información y formas variadas de implicación, para permitir dar respuesta a la complejidad de facetas del aprendizaje y la enseñanza (Meo, 2006).

La falta de formación en el potencial didáctico de las tecnologías es uno de los mayores obstáculos para integrarlas de forma significativa en el currículum. La formación del profesorado debe ir encaminada a hacerle consciente del inmenso abanico de recursos didácticos que les aportan las TIC para responder a las diferencias individuales y a las múltiples facetas del aprendizaje.

La formación de los docentes requiere, por supuesto, conocer las tecnologías, pero es imprescindible enfocarla hacia cómo utilizarlas en su práctica, en el desarrollo diversificado del currículum, desde el planteamiento del *Diseño Universal* para el aprendizaje, el *Diseño para Todos*.

5. Referencias Bibliográficas

(2002). Ley 34/2002, de 11 de julio, de *Servicios de la Sociedad de la Información y de Comercio Electrónico* (LSSICE).

(2005). *Global Forum on Disability in the Information Society*, Túnez, 16-18 de noviembre de 2005.

ALBA, C. (2004). Navegando hacia una educación accesible. En SOTO, F.J. y RODRÍGUEZ, M. (Coords.). *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 147-159). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

ALBA, C. (2006). Una educación sin barreras tecnológicas. TIC y educación inclusiva. En SANCHO, J.M. (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 169-198). Madrid: Akal.

ALCANTUD MARÍN, F. y SOTO PÉREZ, F.J. (Coords.) (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Valencia: NAU Llibres.

AREA, M. (Coord.). (2001). *Educar en la sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée.

CABERO, J., CÓRDOBA, M. y FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (Coords.) (2007). *Las TIC para la igualdad. Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.

FINN, C. E., ROTHERHAM, A. J., y HOKANSON, C. R. (2001). *Rethinking special education for a new century*. Washington, DC: Fordham Foundation.

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic.

KAVALE, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From ontogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability Development and Education*, 49, 201–214.

MEO, G. (2006). Frequent questions about UDL. En ROSE, D. y MEYER, A. (Eds.). *A practical reader in Universal Design for Learning* (pp. 33-38). Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

NATIONAL COUNCIL ON DISABILITY (15 de septiembre de 2003). *People with disabilities and postsecondary education*.

<http://www.ncd.gov/newsroom/publications/2003/education.htm> (Consulta 15 de abril de 2007)

NIELSEN, J. (2001). Beyond Accessibility: Treating Users with Disabilities as People. *Jakob Nielsen's Alertbox*, November 11. <http://www.useit.com/alertbox/20011111.html> (Consulta, 26 de abril de 2007)

ROSE, D. y MEYER, A. (2002). *Teaching every student at the digital Age. Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ROSE, D. y MEYER, A. (Eds.) (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

ROY, C. (2005). Accesibilidad. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta. *Palabras en Juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. C & F Éditions. <http://cfeditions.com/public/> (Consulta, 26 de abril de 2007).

SÁNCHEZ ASÍN, A. (2004). *Tecnologías de la información y comunicación para la discapacidad*. Archidona, Málaga: Aljibe.

SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P. (2007). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la diversidad auditiva. En CABERO, J., CÓRDOBA, M. y FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (Coords.). *Las TIC para la igualdad. Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 37-80). Sevilla: Eduforma.

SÁNCHEZ MONTOYA, R. (1998). Ordenador y discapacidad: las entradas y los sistemas de acceso. *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía*, 20, 150, pp. 30-42.

SÁNCHEZ MONTOYA, R. (2002). *Ordenador y discapacidad- Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades*. Madrid: CEPE.

SCOTCH, R. K. (2000). Disability policy: An eclectic overview. *Journal of Disability Policy Studies*, 11, pp. 6–11.

SCOTT, S. S., MCGUIRE, J. M., y SHAW, S. F. (2006). Universal design and its applications in Educational environments. *Remedial and Special Education*, 27, pp. 166-175.

SOTO PÉREZ, F. J. y FERNÁNDEZ GARCÍA, J. J. (2003). Realidades y retos de la inclusión digital. *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía*, 192, pp. 34-40.

STORY, M. F.; MUELLER, J. L. y MACE, R. L. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*. N.C.State University. Center for Universal Design. ERIC- ED460554.

WAI (2005). Introduction to Web Accessibility.
<http://www.w3.org/WAI/intro/accessibility.php> (Consulta, 24 de abril de 2007).

ZUBILLAGA, A., ALBA, C. y RUIZ, N. (2003). Direcciones de Internet sobre discapacidad y accesibilidad. *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía*, 188, 73-77.

ZUBILLAGA DEL RÍO, A., SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P., ALBA, C., HERRERA PALACIOS, E., FERNANDO LLANA, L. y PIÑERO OLLER, J. (2006). *Guía docente para una enseñanza virtual accesible*. Madrid: Lerko Print.

EVALUAR PARA INCLUIR, NO PARA EXCLUIR: LOS BUENOS USOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Juan Manuel Álvarez Méndez
Universidad Complutense de Madrid

"Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender: Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros. Por eso no debemos temernos, tener miedo nos vuelve enemigos. Nos ha de empujar la necesidad de realizar nuestros sueños, que constituye el porqué de la vida. No deberíamos estar gobernados por el miedo a cumplir nuestras pesadillas".

Yehudi Menuhin
³⁹ (1916-1999).

1. La formación docente en tiempo de cambios

Es fácil reconocer que el panorama social, cultural, económico ha cambiado radicalmente respecto a la tradición recibida. Lo que no es tan evidente es que estos cambios palpables en nuestra sociedad hayan introducido los cambios correspondientes en la escuela y en su organización. Las dos realidades caminan a velocidades distintas, con el agravante de que las propuestas de solución vendrán

³⁹ Violinista nacido en Nueva York. Su fascinación por las distintas culturas lo llevará a tocar, tanto con Ravi Shankar como con sus amigos cingaleses, cuya causa defenderá, destacando así que la búsqueda de la belleza y el compartirla con los demás son valores universales.

A lo largo de toda su vida, Yehudi Menuhin se preocupó por las grandes cuestiones de este siglo tan sensible a la educación como a los derechos de las minorías, convirtió en una cuestión de honor el concretar siempre sus acciones. Nunca dejó de librar combates por la música, la paz y la convivencia entre los hombres; ante todo, fue un humanista comprometido con la defensa de los derechos humanos. A lo largo de su carrera de músico emprendió sin tregua la defensa de los más débiles, lo que le valió numerosas distinciones, entre las que cabe destacar la de "Lord", el Premio Mundial de la Paz en 1979, el Premio Nerhu de la Paz en 1960 y el Premio Príncipe de Asturias a la Concordia en 1997. (<http://www.fundacionmenuhin.org/ymenuhin.html>)

cuando los que hoy habitan la escuela ya no estén en ella, y cuando lleguen las previsibles respuestas a los problemas que las motivaron habrá otros retos nuevos y serán otros los sujetos que convivan en ella, y tendrán que hacer frente a los viejos retos sin perder la previsión de los nuevos que encontrarán. Ante esta situación de emergencia y de temporalidad cabe hacer algunas preguntas. ¿Qué ha cambiado? ¿Cómo han incidido estos hechos en la escuela y, en concreto, en la implementación del currículo formal que pone en práctica? ¿Qué hay de nuevo en él, en la organización del mismo, en los contenidos, en la metodología y en la evaluación de los alumnos que viven y crecen en las escuelas? ¿En qué se notan los cambios sociales, culturales, científicos en las aulas? ¿Cuánto tiempo debería pasar para que los alumnos puedan estudiar y conocer lo que ha sucedido y lo que está sucediendo en el contexto local y en el internacional? ¿Cuánto tiempo tardan en hacerse “materia de estudio” los conocimientos actuales? ¿Cuánto tiempo tienen que esperar las situaciones cambiantes para ser objeto de estudio o razón de cambios estructurales en las formas de pensar el proceso de escolarización?

Paralelamente, ¿qué ha habido, qué hay de nuevo en la formación de los profesores/as frente a contextos nuevos, no conocidos ni contemplados en los años de formación docente y desconocidos hasta hace muy poco en el entorno sociocultural más inmediato? ¿Cómo transferir la información recibida en contextos simples y uniformes a situaciones complejas, diversas y dispersas? ¿Qué hay de diferente respecto a las situaciones recibidas en la formación de quienes hoy se forman como profesores/as? ¿Qué hay de diverso, qué de multiculturalidad en los que actualmente están en las aulas? ¿Se deben ampliar las funciones de la escuela, puesto que la composición social de las aulas ha cambiado, y seguirá cambiando, dada la gran afluencia de personas que tienen distintas procedencias, con historias particulares y con culturas y lenguas diferentes, con expectativas y objetivos tan dispersos y tan variados y que, sin duda, generan necesidades y situaciones para las cuales no había respuestas estandarizadas? ¿Qué les puede ofrecer la escuela a los alumnos y alumnas de hoy que se forman para un futuro sobre contenidos que ya serán pasado, con profesores y profesoras que se formaron en contextos en los que la transmisión cultural era lineal y simple –no había razón aparente para problematizar los contenidos escolares- y que deben hacer frente a situaciones complejas y cambiantes?

Es evidente también que el profesor/a se desenvuelve en un medio complicado, por más simple que sea el contexto en el que se forma. Con frecuencia, su formación se centra en seguir rutinas transmitidas que no sirven de garantía para actuar exitosamente en un contexto inseguro y sometido a presiones sociales conflictivas, además de complejas, y sometido a presiones de control externo. Pero también se encuentra desarmado ante los retos que la sociedad y la escuela le presentan, cada vez más exigentes y cada vez más complicados. En el quehacer diario del docente, la evaluación refleja de un modo paradigmático tanta

tensión, por las expectativas y temores que despierta –garantía de la buena práctica docente-; pero también porque de ella se espera sacar otro tipo de conclusiones que arrastran otro tipo de consecuencias, que van más allá de la intención inicialmente formativa pretendida en el inmediato escenario de enseñanza y de aprendizaje en la que tiene lugar. El carácter selectivo que se le otorga y que con tanta frecuencia se ejerce está entre ellas.

Los contextos de formación y de práctica están muy distantes, y en algunos puntos pueden ser antagónicos. Los niños y jóvenes que aparecen en los libros de estudio, tan ejemplares por utópicos, es decir, sin los ambientes que los conforman y condicionan y en los que se desenvuelven, no tienen nada que ver con los alumnos y alumnas, tan conflictivos, tan distintos, con historias personales tan diferentes, tan poco dados al esfuerzo y al trabajo, tan poco interesados en los contenidos escolares que encuentran en las aulas. Ni el centro escolar es un nicho ecológico en el que todo funciona equilibradamente. Los contextos de formación de ayer no resuelven los problemas de la sociedad de hoy y, menos aún, preparan para afrontar lo que aún no ha llegado.

Sin embargo deseamos y exigimos que el profesorado esté preparado para actuar en este medio complejo y que esté preparado para tomar decisiones personales arriesgadas. Los retos que se le presentan son muchos. En la evaluación se manifiestan paradójicamente todos. De hecho, se ejerce en una educación concebida para todos a la vez que ella se vuelve en recurso de exclusión. Esta idea va en consonancia con la advertencia que hiciera Andreas Schleicher (responsable del Informe PISA) en declaraciones a EL PAÍS (07-XII-2004). Según él, *“los profesores tienen que aceptar muchas más responsabilidades. En los países de mejores resultados, profesores y colegios son responsables del éxito de los alumnos”*. Y ejemplifica: *“si un estudiante no aprueba se le dice que no sabe estudiar y tiene que repetir: eso traslada el problema al estudiante pero no lo resuelve”*.

2. La evaluación es una práctica educativa por hacer

La evaluación es un capítulo permanentemente abierto a la reflexión y al trabajo en el que falta mucho por hacer, una vez que la separamos de tanta preocupación por las técnicas de control, sean cuales sean (el examen, que tan poco resuelve, marca el punto crítico de inflexión). Es por ello que los interrogantes se abren en cada momento, sin llegar a soluciones definitivas. Es fácil entender que la evaluación es una actividad compleja. En realidad, y desde una perspectiva formativa, no sabemos muy bien qué hacer con ella más allá de la aplicación rutinaria de mecanismos de *calificación*, que vienen bien para la *clasificación* a partir de la cual es más fácil y cómoda la distribución del *mérito*, que no abunda y

se distribuye *naturalmente* de modo dispar; pero resulta muy poco útil para conocer el *saber* y el *saber hacer* -la *cualificación*- de los sujetos a los que se les aplica. Identificada con el examen, la evaluación se reduce con demasiada frecuencia a asunto de métodos, aspecto que tiene que ver básicamente con soluciones técnicas para cuestiones que no van más allá del recurso y de la pericia de quien las aplica. Son eficaces para la comprobación de los aspectos más fácilmente controlables (fechas, nombres, fórmulas, repeticiones, memoria rutinaria) pero fallan en aquellos que exigen la comprensión, el entendimiento, el análisis, la aplicación, la crítica. En apariencia esta vía simplifica la complejidad que representa la referencia a los valores formativos en juego, pero reduce la dificultad por vía de simplificación. Con frecuencia termina con propuestas de recetarios reproductores y con fórmulas mágicas que facilitan la práctica instrumental de la evaluación. Con ellos se pretende sustituir el cuestionamiento y la búsqueda intelectuales del sentido formativo que dé significado comprensible y socialmente aceptable a la evaluación educativa, más allá de las propias técnicas que se le aplican. A la vez, puesta la atención en lo más superficial, se pierde o se enmascara en la práctica la valoración del aprendizaje relevante y la calidad del mismo, que conlleva necesariamente comprensión y asimilación de los contenidos académicos considerados valiosos para el sujeto que aprende y relevantes como fenómenos socioculturales.

Para comprender las dificultades que entraña todo lo relacionado con la evaluación, podría desarrollar ideas sólo abriendo interrogantes en la búsqueda del sentido perdido de la práctica de evaluación en contextos de formación. Es un modo de satisfacer la curiosidad intelectual de quien pretende entender una práctica habitual desde la reflexión y es una forma también de satisfacer la necesidad de buscar y de crear respuestas y, en definitiva, de avanzar, aunque sin la pretensión de llegar a *la* solución, porque cada interrogante abierto amplía el horizonte en el cual aparecen nuevos interrogantes. Si todas las preguntas tuvieran una respuesta convincente y de valor universal, acabaríamos con las dificultades y acabaríamos con los dilemas a los que la práctica docente debe enfrentarse constantemente, consecuencia de su propio dinamismo. Pero ése no es el caso. Están inevitablemente presentes, y siempre lo estarán.

Como decía antes, cada día los profesores y profesoras se encuentran con situaciones imprevistas, con interrogantes para los que no tienen una respuesta lineal, y que nunca antes se habían planteado (Burke, 1996). Son parte sustantiva de la actividad humana. Por eso su complejidad. También está ahí la ambigüedad en la que se mueve la evaluación. En la necesidad de aclarar ambas, complejidad y ambigüedad, reside el potencial para suscitar la reflexión y para llegar a proponer salidas innovadoras a situaciones que vienen lastrando históricamente el pleno desarrollo de las personas por medio de una educación que está llamada a ser tan enriquecedora como liberadora.

La enseñanza y el aprendizaje son, por naturaleza, actividades complejas. En ellas entran en juego un número indeterminado de variables que se resisten a explicaciones sencillas. Como parte de ellas, la evaluación también es una tarea compleja, que se resiste a soluciones simples y simplificadoras. Paradójicamente el docente se desenvuelve en un contexto de formación lineal, simple, por más que en el medio en el que se forma y en el que ha de trabajar nada sea lineal ni simple y en el que las respuestas recibidas no valen o valen sólo para los casos más tipificados, más tradicionales. Pero también el profesor debe hacer frente a lo excepcional de la aparente normalidad del aula (casos de indisciplina o violencia, incidencia del acceso de los estudiantes a los medios tecnológicos, multiplicidad de fuentes de información, diversidad de alumnado...). Y aquí no vale seguir fórmulas, recetas y rutinas recibidas. No sirven de garantía para actuar exitosamente en ese contexto distinto y cambiante. La única seguridad que le queda al profesor/a es la inseguridad en la que se mueve y en la que debe tomar decisiones puntuales que requieren de un *saber habitual* y *razonable* que convenza porque resulte creíble al actuar de un modo coherente entre el decir y el hacer, entre la palabra y la acción que promueve. El docente debe de estar preparado para actuar en este medio cambiante en el que las soluciones estandarizadas sirven de muy poco y debe estar preparado para tomar decisiones arriesgadas, pues siempre le faltarán datos que le den la seguridad que busca. La formación permanente viene a ser un requisito imprescindible de la profesión docente.

3. Las paradojas de la evaluación

La evaluación da mucho juego para replantear todo lo relacionado con la educación, porque ella misma es cruce de caminos y pone de manifiesto muchas de las contradicciones que se dan en el proceso de la educación. Se propone fomentar pensamiento crítico para actuar en medios de sumisión; alumnos/as creativos para desempeñar tareas rutinarias y repetitivas; alumnos/as autónomos cuando se ven constreñidos a seguir paquetes curriculares cerrados; alumnos/as que están llamados a la integración por la educación, cuando a su vez la educación misma crea vías alternativas de selección, paso previo para la exclusión.

Sin duda que la evaluación representa uno de los ejes centrales sobre los que gira todo el sistema. También viene a ser el escaparate en el que se encuentran las paradojas y las contradicciones entre el plano de la elaboración y el plano de la realización, el de las ideas y el de las prácticas, el de los propósitos educativos y el de las urgencias burocrático-administrativas, el de los requerimientos personales y el de las necesidades sociales, el de las grandes proclamas sobre los fines de la educación y el de las exigencias de eficacias y urgencias de rentabilidades confusas que obedecen a otros intereses.

La evaluación viene a ser espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los que los educadores/as necesitan *tomar postura* frente a su quehacer docente y formativo, única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas. El posicionamiento exige comprometerse con las consecuencias de las acciones que siguen a esta concienciación. Ante los dilemas que debe enfrentar el profesor, no valen únicamente las soluciones recibidas porque las situaciones que se viven hoy necesitan respuestas de hoy. La atención a los alumnos/as en clases en las que la diversidad de origen, la heterogeneidad de las historias que se reagrupan en el aula, representan nuevos retos que el profesorado encuentra, por más que los contextos en los que se han formado no hayan contemplado esta situación. Como advierte en otro documento Schleicher (2005: 47), *“quizá el reto más significativo al que se enfrentan los sistemas educativos en la actualidad tiene que ver con la necesidad de atender a unos alumnos cada vez más diversos con respecto a sus capacidades, intereses, motivaciones y entornos socioeconómicos. Hoy día la sociedad espera de los centros de enseñanza que se desenvuelvan de forma eficaz ante los diferentes entornos y lenguas de los alumnos, que sean sensibles ante problemas relacionados con la cultura o el sexo, que promuevan la tolerancia y la cohesión social, y que atiendan adecuadamente a los alumnos desfavorecidos y a los que tienen dificultades en el aprendizaje o problemas de conducta”*.

Pero este mismo hecho sirve para llamar la atención sobre lo que constituye la realidad social de las aulas, y que tan poca consideración ha merecido dada por supuesta la homologación de nuestro medio cultural: en cualquier aula y en cualquier momento siempre han coincidido historias de vida muy diferentes aunque el sistema educativo las haya tratado de un modo semejante, de un modo uniformante. Ser diferente es lo común; lo raro, lo excepcional, es la homogeneidad de la que se parte y la homologación que se pretende. En concreto, y refiriéndome al tema que ocupa mi atención en este capítulo, esta tendencia ha llevado a ver y a tratar la evaluación educativa del alumnado como una forma neutra, objetiva e imparcial de aplicación lineal y técnicamente aséptica pasando por alto la diversidad de los sujetos, sus historias, sus conocimientos y puntos de partida, e incluso sus diferentes ritmos de aprendizaje y sus distintas formas de comprender y de aprender.

Se puede admitir, sin controversias significativas, que gracias a los estudios y a las aportaciones de campos de conocimiento aparentemente tan distantes y tan distintos (psicología, psicolingüística, filosofía, educación, epistemología, sociología), nuestra comprensión de los procesos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento ha cambiado. Consecuentemente, hay nuevas formas de interpretar el aprendizaje y el papel que desempeña el alumno/a. A la luz de estas aportaciones, la didáctica (crítica) nos dice que la evaluación es proceso de indagación y de reflexión, proceso de aprendizaje también, y punto de arranque

para la acción, no punto final de comprobaciones sobre datos pasados o sobre acciones sin retorno. La necesitamos para comprender y para fortalecer los procesos que queremos generar.

Al mismo tiempo y desde una perspectiva distinta, se percibe una presión externa creciente que demanda resultados concretos *de calidad*. Lo hace bajo la apariencia de un control técnico externo de conocimientos que van más allá de las inmediaciones del aula. Se piden resultados tangibles que evidencien la eficacia del sistema (Álvarez Méndez, 2003). Referidas a la evaluación, son transformaciones paradigmáticas que desbordan el alcance de los exámenes tradicionales. Esto escapa al control de los profesores y más cuando comprobamos que en tales propósitos se introducen criterios de mercado que van más allá de los principios pedagógicos. La eficacia queda reducida a simple rentabilidad económica y la educación se ve reducida a mercancía de intercambio. La evaluación educativa desempeña en esta interpretación funciones que la alejan de propósitos de formación, y los usos que de ella se hacen están con frecuencia más al servicio de la exclusión y de la selección que de la formación y de la integración. Las formas en que se usa la evaluación, más que el contenido o el tipo de los instrumentos de evaluación utilizados, inciden directamente en los niveles de igualdad-desigualdad que pueda promover la educación.

Menos evidente se hace el cambio en la enseñanza, pero también se da o al menos es lo que cabe esperar, en buena lógica. Los profesores no pueden quedarse instalados en posiciones inamovibles. Nuevos estudios en el campo de la psicología (Constructivismo, Psicología Social) como en la epistemología (Nueva Sociología, Hermenéutica, Teoría crítica) y en la Pedagogía (Didáctica crítica), han abierto las miras a nuevos enfoques, a nuevas formas de ver y de interpretar el conocimiento, y nuevos modos de *situarse* ante él (Álvarez Méndez, 2001; 2005). Esto ha traído nuevas formas de interpretar el aprendizaje que, consecuentemente, deberían provocar nuevas formas de interpretar la enseñanza y la evaluación. Como resultado, el cambio en el enfoque sobre la enseñanza también ha traído formas alternativas de poner en práctica estas actividades esencialmente formativas.

Desde otro punto de vista, desde otra lógica también, los documentos que van explicando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) así lo expresan, y nos muestran como aspecto sorprendentemente novedoso que el factor humano sea la clave de la nueva propuesta que representa este espacio transnacional europeo, en el que profesor y alumno han estado tradicionalmente olvidados, según se desprende del documento elaborado por el equipo encabezado por M. Valcárcel Casas (2003). Y en concreto, refiriéndose a la evaluación, se propone entenderla como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesorado. En el documento hay otras sugerencias: la evaluación debe proporcionar criterios claros en función de lo que se vaya a

evaluar, la evaluación debe representar una oportunidad para la mejora y no sólo un instrumento de control sobre lo realizado y se propone incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, tales como la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo del curso académico. Asimismo, y refiriéndose al profesorado, se insiste como aspecto novedoso en un cambio que lleve a dejar de lado la lección magistral y centre más la atención en la formación del estudiante (Declaración de Bolonia, 19 de julio de 1999). Formación integral, diálogo interdisciplinar, evaluación entendida siempre como un diálogo son ideas que cruzan estos “nuevos” planteamientos, tan funcionales en sus intenciones finales, tan sugerentes en la literalidad de sus expresiones para la práctica docente.

A raíz de las aportaciones que traen los estudios a los que aludía, existen en la actualidad nuevos enfoques epistemológicos que indagan sobre el aprendizaje. Desde este punto de vista, quienes trabajan coherentemente en esta línea de pensamiento insisten en que la evaluación es necesaria no tanto para *controlar* o *medir* el logro de objetivos concretos, sino para *comprender*, para *mejorar* y para *fortalecer* más apropiadamente los procesos formativos que queremos generar desde la enseñanza, que al igual que el aprendizaje debe ser también significativa, relevante. Entre ellos, el desarrollo de las habilidades superiores de comprensión, de análisis, de síntesis, de inferencia y de aplicación, de evaluación, de argumentación ocupan un lugar destacado en la microorganización programática del currículum. El recurso a la transmisión simple y lineal por parte del docente y a la acumulación de información desestructurada y almacenada por parte del alumno/a para ser devuelta al profesor sin más elaboración según los rituales tradicionales de las técnicas de evaluación, premia habilidades de repetición memorística que permiten salir del paso ocasional del examen, pero no garantizan la comprensión y asimilación de los contenidos, que son la base de lo que constituye el aprendizaje perdurable, la *memoria semántica*. Estos modos tradicionales de entender el proceso de aprendizaje y de evaluación son cada vez más cuestionados y muestran cada vez más sus limitaciones.

El enfoque “nuevo” al que aludo se opone a aquella concepción obediente a los requerimientos de la lógica conductista que inspiró la *pedagogía por objetivos* y que por ofrecer un punto de vista muy restringido y lineal del conocimiento choca frontalmente con las nuevas formas de entender los procesos de cognición. La propuesta actual marca diferencias radicales con aquella forma de entender la evaluación como recurso técnico de control y de medición del logro de objetivos concretos.

Sin embargo, y contrariamente a lo que de aquí se puede inferir puesto que viene a ser incompatible con el razonamiento de carácter epistemológico y didáctico que marcan las nuevas orientaciones, existe una presión externa creciente que demanda resultados concretos *de calidad*, bajo la apariencia de un control

técnico externo de conocimientos que van más allá de las inmediaciones del aula o del centro, y ante la cual parece que el profesorado cada vez tiene menos cosas que decir. Estas demandas también van más allá de los marcos conceptuales que inspiran los nuevos enfoques didácticos y las reformas educativas que se ensayan como alternativas.

En una primera instancia, las exigencias se plantean en el plano nacional. Se piden resultados. Con ellos se pretende establecer comparaciones entre centros y entre sistemas educativos con alcance macrosocial e, incluso, internacional, para determinar la *calidad* de los mismos. Esto escapa al control del profesorado, aunque mediatiza o puede condicionar su trabajo.

No se trata sólo de ir más allá de los exámenes tradicionales centrados en contenidos específicos y su correspondiente técnica. La modificación implica un conjunto mucho más profundo de transformaciones. Ahí surge un cambio paradigmático y se introducen intereses que no responden a los principios pedagógicos ni a los intereses formativos que promueven los cambios que se prometen en las declaraciones. Se introducen criterios de mercado para valorar los procesos educativos. Cada vez con más descaro se piden resultados en términos de eficacia y de rentabilidad económica ajenos a los intereses intrínsecos de la educación. Los discursos centrados en la adquisición de *competencias* –poco se alude a la racionalidad tecnofuncional que subyace– no son ajenos a estos planteamientos, que se recuperan después de unos años arrinconados por la fuerza de los hallazgos en los campos de la cognición (psicología cognitiva, hermenéutica, sociología del conocimiento).

Cuando la educación se ve como mercancía de intercambio la evaluación educativa desempeña funciones que la alejan de propósitos de formación. En este sentido, comprobamos que con más frecuencia e intensidad y en nombre de resultados predeterminados en instancias ajenas a los procesos de formación, las prácticas de evaluación están más al servicio de la exclusión que de la inclusión, más al servicio de la selección que de la formación, más al servicio de intereses que escapan al control de quienes *hacen* la educación día a día. Y esto lleva a la descualificación más directa del profesorado. Como señala Gipps (1998) nuestras actuales ideas sobre la enseñanza, la evaluación y las adquisiciones que tienen importancia son radicalmente diferentes de aquellas que subyacen al modelo de evaluación tradicional. En esta perspectiva, lo esencial es que el sistema educativo no reproduzca ni acreciente la exclusión social por la vía de evaluaciones que no obedecen a propósitos ni a intenciones educativas sino que se convierta en un factor de integración e inclusión. Se trata de orientar los esfuerzos educativos a la integración por la vía del reconocimiento de la diferencia.

4. Lógicas encontradas: racionalidad funcional-instrumental y razón didáctica

Desde la racionalidad técnica se reconoce *el factor humano*, si bien tal reconocimiento se limita prioritariamente a su vertiente productivista (*homo economicus*). Desde este enfoque, prima más la preocupación por los valores de mercado impuestos por el modelo productivista (rentabilidad, eficiencia, eficacia, beneficio) que los valores morales tan necesarios en la educación que nos permiten y justifican una convivencia compartida y comunitaria más equilibrada, más ecuánime, más solidaria y cuyas riquezas de cualquier tipo, sean simbólicas, culturales o materiales, estén mejor y equitativamente distribuidas.

Desde la racionalidad práctica, que identifico con la racionalidad didáctica (interés por el entendimiento entre los sujetos que intervienen en el proceso y por la formación integral de quien aprende), se reconoce, por contra, que las demandas de mercado no pueden limitar los valores de una educación básica pensada como bien supremo en función o en nombre de las exigencias de la mercantilización del *producto* educativo, confundido en un artículo especulativo más. Es evidente que el elemento económico condiciona favorable o negativamente, según el uso que de él se haga, pero no se pueden sacrificar en su nombre los valores esencialmente educativos, ni los derechos básicos de acceso a la educación para todos.

Derivada de aquella racionalidad técnica, la preocupación por los recursos materiales ha infravalorado, e incluso descalificado, el componente subjetivo en la evaluación. Con el propósito de corregir los prejuicios y las interpretaciones personales de los sujetos que intervienen, se identifica la subjetividad con la parcialidad y con el juego de intereses. Consecuentemente la relegan a los confines de la arbitrariedad y del capricho. Frente a ella, y como contrapartida, la objetividad interpretada desde los parámetros positivo-conductistas se ha erigido en garantía del buen quehacer docente e, incluso, del proceder “científico”. Como condición básica de este razonamiento subyace como principio de la racionalidad positivista la necesidad de separar el sujeto que conoce del objeto de conocimiento. Aplicado a la evaluación, este empeño se convierte en la búsqueda e invención de técnicas que permitan la objetivación del aprendizaje, aun a riesgo de convertirlo en simple conducta, en simple respuesta, que no en proceso de elaboración cognitiva. A partir de este razonamiento básico, ya no se *evalúa*. Se *mide*, se *califica*, en un aparente juego interesado de sinonimia que lleva a confundir actividades distintas, aunque partícipes de un campo semántico común. Pero por lo que representan, y sobre todo por las consecuencias que de ellas se derivan, conviene diferenciar cada actividad. De lo contrario, la evaluación como actividad de aprendizaje sale siempre perdiendo frente al examen y al peso de la calificación que lo identifica.

El principio de objetividad exige además reducir a las personas a *categorías* (categoría *profesor/a*, categoría *alumno/a*). Así se pretende asegurar una relación ideológicamente neutra, sin contaminaciones ni interferencias subjetivas (prejuicios, preferencias, distorsiones, favoritismos, intereses). Luego trata de un modo *neutro* (objetivo) los lazos que se establecen entre ellos. Limitados a relaciones entre categorías, el profesor podrá evaluar *objetivamente* al alumno, y éste verá en el profesor al experto que aplica *objetivamente* fórmulas técnicas incuestionables de evaluación. Tratará el conocimiento como objeto, sin sujetos, sin contexto, sin historia. Y surge la paradoja: pensada la educación básica como derecho y deber de ciudadanos se convierte en mercancía de intercambio y de exclusión, por vía de neutralidades, objetividades y asepsias proclamadas que ocultan tratos de favor y de privilegio en las relaciones que se establecen entre el conocimiento (materias de estudio) y los sujetos que acceden al conocimiento (profesores/as y alumnos/as). Fuera de esta relación quedan los conflictos, las situaciones de discriminación, las situaciones de desigualdad en origen (Dubet, 2005), los entornos sociales desfavorecidos, los alumnos diferentes por su lengua, por su género, por sus creencias y por sus habilidades para superar las propias trampas que el sistema le presenta (Perrenoud, 1990).

Desde la perspectiva crítica, se reconoce que no hay evaluación sin sujeto evaluado. Y la evaluación carece de significado si alguien no lo otorga (Álvarez Méndez, 2005). Sin embargo, la práctica racional técnica quiere prescindir del sujeto para asegurar, dicen, las soluciones que racionalmente *resuelven* los asuntos sociales, los educativos entre ellos. Quienes se sitúan en esta visión del quehacer docente ocultan o pasan por alto que la evaluación es esencialmente una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos. Al objetivar lo subjetivo es fácil, por vía de simplificación, *controlar* los resultados. Pero al hacerlo cuando se trata de evaluar el aprendizaje, reducen los procesos cognitivos complejos a objetos de observación con los que se pueda *medir* aquel resultado. Para esta interpretación, los tests (*pruebas objetivas*) desempeñan funciones precisas, sobre la base de una concepción estática del conocimiento, por cerrada y por limitada, al reducirlo a aquellas parcelas de la información transmitidas que son fácilmente controlables (*medibles*). La memorización rutinaria de datos inconexos viene a ser garantía del éxito. En estos casos no hace falta asegurar la comprensión de los mismos.

En contra de esta tendencia tecno-funcionalista prevalente necesitamos reivindicar lo evidente: *el sujeto que evalúa no es el problema*, a no ser que se trate de un sujeto incapaz de obrar cabalmente. Si esto se da, entonces es otra la cuestión que se nos plantea. Cuando a la hora de evaluar se reconoce (o se descubre) la incapacidad de una persona de obrar cabalmente, incapaz de actuar con honestidad y sentido de la justicia, entonces sí optaremos como mal menor por técnicas de evaluación objetivadoras. Del mal, el menos. Pero partiremos del reconocimiento de la incapacidad de obrar correctamente del sujeto que ha de evaluar. Lo que falla

entonces es la base de honestidad intelectual y práctica, inherente a la profesión docente. Falla la persona concreta que actúa irracional y amoralmente.

Entre tanto afán técnico, se ha ocultado la preocupación por una evaluación *justa y esencialmente educativa* que esté orientada por principios éticos que miren a la *formación integral* de todos los sujetos que aprenden, sin excepciones, sin exclusiones. Podemos estar seguros de que una evaluación *justa* –no excluyente, por tanto- siempre será *objetiva*. En cambio, no siempre podremos garantizar que con la aplicación rigurosa y estricta de criterios objetivos actuamos con justicia. Como señala Freire (1997: 20) “*es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su trasgresión posible es un desvalor, jamás una virtud*”.

5. La simplificación de la evaluación: el recurso al examen

La simplificación ha llevado a reducir la evaluación al examen, confundiendo el instrumento (examen) con la actividad y con el fin de la evaluación.

El examen actúa contra la evaluación y contra el sentido y el valor de la evaluación que pretende formar. Es el sentido real de la que se conoce como *evaluación formativa*.

En la tradición recibida es muy frecuente la confusión, hasta la identificación, entre el concepto (evaluación) y el instrumento (examen). En esta falta de claridad se confunden los fines: dado el peso social y académico inventado o real que se le otorga, el principal propósito de quien se somete al examen consiste en superarlo de cualquier modo, por cualquier camino; y antes, y según los rituales escolares, prima más el interés por estudiar en función del examen, de las preguntas que pueden salir en el examen, que del valor y del interés de las preguntas que exigen poner a prueba la(s) inteligencia(s) y desarrollar el pensamiento y las capacidades, que no siempre deben ser intelectuales (Gardner, 1995; Stenberg, 1997; Darling-Hammond, 2001).

Pensada como instrumento de ayuda y de orientación, las propias formas en las que se ejerce la evaluación inhiben, distorsionan, desvirtúan el aprendizaje. Crea situaciones irreales, en las que la ansiedad, la tensión, el miedo y la desconfianza (en las propias capacidades y en la capacidad del profesor/a) sustituyen a la motivación para asegurar el aprendizaje. Se impone el papel sancionador y selectivo del instrumento a la intención formativa de la evaluación. La desconfianza entre examinador y examinado (Hull, 1986) y el juego del engaño

que lo rodea vienen a ser artificialmente consustanciales en este contexto en el que se legitima de un modo directo el ejercicio del poder. En este momento, la palabra única, la palabra válida e incuestionada es la del profesor. Porque además de ser el destinatario de cualquier respuesta que pueda dar el estudiante es a la vez el juez que decidirá sobre el valor de la misma.

Como profesores conviene tomar conciencia de la importancia (relativa) del recurso y cuestionar su potencial educativo. Antes de elaborar cualquier prueba o examen, y como ejemplificación de una práctica crítica y reflexiva que rompe con decisiones rutinarias recibidas, conviene hacer algún tipo de preguntas que nos permita clarificar nuestra propia posición respecto al examen, más allá de asumir acríticamente el presupuesto de que es tarea consustancial a la de enseñar (en Álvarez Méndez, 2000; 2003, puede ampliarse el tipo de preguntas que invitan a definir con más precisión el compromiso personal con la evaluación):

- ¿Qué capacidades, qué tipo de conocimiento quiero poner a prueba con estas preguntas?
- ¿Merece la pena responder al tipo de preguntas que constituyen el núcleo del examen?
- ¿Merece la pena responder a *estas* preguntas en *este* momento?
- ¿Qué fines persigo al poner *estas* preguntas en *este* momento? ¿Se ajustan a los mismos?
- ¿Existen criterios explícitos para seleccionar las preguntas relevantes y educativamente significativas a través de las cuales el alumno puede expresar su aprendizaje?
- ¿He contrastado previamente con algún colega el valor y la importancia de las preguntas que propongo?
- ¿Son realmente valiosos y relevantes los contenidos que se evalúan en los exámenes?
- ¿Estimulan el pensamiento o simplemente invitan al recuerdo, sin necesidad de demostrar la comprensión de los contenidos que se han de desarrollar?
- ¿Hacemos mejores ciudadanos educados con este tipo de preguntas y con el previsible conocimiento que ellas puedan generar?

- ¿En qué contribuyen al desarrollo de las personas?
- ¿En qué contribuyen en la satisfacción por el trabajo bien hecho del profesor, trabajo que en el momento de la evaluación recoge los frutos merecidos al esfuerzo realizado?
- ...

En contra de aquella tradición recibida, necesitamos entender en los contextos educativos (no sólo instructivos) que el examen es un medio, un recurso, un instrumento, nunca un fin. Cuando la enseñanza se orienta al examen y los alumnos lo perciben, el aprendizaje queda fuertemente limitado a su condición de obstáculo que hay que vencer a cualquier precio con tal de conseguir el éxito. Y el examen fijará y delimitará el currículum: lo que entra en el examen, vale; lo que no, carece de valor y, por tanto, de interés.

En este contexto, el examen marca *status*. Vale aquella información, aquel conocimiento que previsiblemente puede salir en alguna pregunta de examen.

En contra de este razonamiento tan funcionalista debemos de asumir que no es examinando como se hacen buenos estudiantes, sino asegurando que comprenden los contenidos valiosos que constituyen la base de su aprendizaje y los integran en su propio saber. Podremos decir que un médico, un cocinero, un maestro, un buen profesional en fin, es bueno porque tuvo buenos maestros. Nunca diríamos que es un buen profesional en su campo determinado porque tuvo buenos examinadores, lo que sonaría a disparate. Es decir, se hacen buenos estudiantes cuando podemos garantizar que los alumnos/as *aprenden*. Y la evaluación es el recurso ideal para asegurar que el aprendizaje valioso se da. Para eso sirve esencialmente la evaluación. El examen sirve para otros fines, aunque también puede servir a éste. Cuando se utiliza como instrumento de fuerza (“*para que el alumno estudie*”), o como ejercicio de poder (“*para mantener el orden y la disciplina*”), pierde cualquier valor formativo, tergiversa cualquier intención formativa, transgrede su papel y pasa a ser arma de coacción. En este sentido se convierte en un recurso inapropiado, antipedagógico.

El instrumento no puede ser el fin, ni puede ser el recurso sobre y a partir del cual se dice la última palabra, a partir del cual se toman las decisiones.

Consecuentemente, en los procesos educativos, en la Educación en términos generales, podemos prescindir del examen cuando queremos comprobar lo que el alumno ha aprendido o lo que sabe, pero nunca podremos prescindir de la evaluación si pretendemos conocer el proceso que sigue el aprendizaje y las metas a las que pueda llegar. Con el primero, constatamos; con la segunda, averiguamos,

reflexionamos, indagamos sobre las causas que provocan resultados deseados y no deseados. Por la evaluación podemos asegurar que el alumno/a mejora en su aprendizaje y que el profesor/a mejora en su enseñanza. La evaluación se torna así en garante de la calidad de los procesos educativos. Como indicó hace ya años Ammonachvili (1979: 390), *“la actividad de evaluación permite al alumno enriquecer su experiencia, ajustar los métodos que utiliza para atender a sus objetivos, evitar ciertos errores o corregirlos a tiempo. La evaluación integrada en la actividad escolar no interviene al final del proceso de aprendizaje sino actuando como parte íntima de todos los estados”*.

Viene a ser la evaluación el eje dinamizador y vertebrador de la actividad educativa de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, cohesionando y fortaleciendo los distintos engranajes que intervienen en él. Es el sentido formativo de la evaluación que garantiza la equidad.

6. La calificación como reducción de la evaluación: el poder fabricado de las notas

Me interesa destacar tres derivaciones del razonamiento técnico al que aludí líneas arriba: la primera es la reducción de la evaluación a la *calificación* o *nota*, normalmente expresada en términos cuantitativos, hecho que choca contra el simple sentido común, como manifiesta Barlow (2000). Subyace aquí el tratamiento ya apuntado del conocimiento como “cosa”, “objeto”, que se puede *medir*. Las escalas de calificación adquieren valores que trascienden ampliamente el ámbito escolar y llegan a condicionar las opciones posteriores del sujeto.

En segundo lugar subyace la idea de que la *capacidad cognitiva* de las personas es algo dado, estático, objeto de tasación y de previsión y, por tanto, es tratada como cosa física, como cantidad, que no cualidad. Conviene recordar aquí que entre las creencias que pueden convertir a las personas inteligentes en estúpidas, según señala Dweck (2003: 60), está la de creer que *“la capacidad intelectual es una cosa fija; la idea de que el resultado obtenido en un momento dado mide el potencial a largo plazo; y la creencia de que las personas que realmente poseen talento no necesitan esforzarse para conseguir sus logros”*. Pasa sutilmente desapercibido que tal reducción representa una visión determinista y empobrecedora del conocimiento.

Y, en tercer lugar, esta interpretación permite con más exactitud la distribución de los méritos académicos en función de las notas. En los tres casos se gana en precisión y en exactitud lo que se pierde en comprensión del camino recorrido, de las dificultades emergentes y de los aciertos consolidados, en el reconocimiento de la capacidad de las personas para mejorar en el proceso

dinámico del aprender y se pierde en la valoración y apreciación razonablemente argumentadas y explicadas. Sobre aquellos presupuestos, se pierde el compromiso con la responsabilidad del quehacer docente y con la mejora en el proceso de aprendizaje del sujeto que se está formando. En algunos casos incluso, se gana en objetividad recurriendo a mecanismos igualitarios lo que se pierde en ser justo ante situaciones diferentes en las que el profesor actúa con sujetos diferentes no homologables. Se gana en pensamiento único -“*todas las respuestas de un examen o de una prueba serán las mismas*”- lo que se pierde en pensamiento divergente, plural, creativo, personal.

En la interpretación técnica, la preocupación principal de quienes *piensan* sobre evaluación es dar con la fórmula instrumental idealizada que *mida* con más precisión y exactitud la cantidad de conocimiento acumulado. No importa tanto el conocimiento asimilado e integrado en las propias estructuras mentales del sujeto que aprende. Tampoco importa la capacitación del mismo de cara a hacer frente a situaciones imprevistas e imprevisibles, tareas para las que se necesita una inteligencia creativa, crítica, con capacidad de valorar los riesgos de la toma de decisiones. Igualmente se necesita prudencia ante las posibles soluciones adoptadas. Además, las técnicas objetivadoras del aprendizaje tienen un escaso valor explicativo para interpretar y valorar el camino recorrido en el aprendizaje y nulo alcance para la prospección y mejora de la práctica docente.

Ante tal empeño reduccionista, quienes piensan la evaluación desde el interés técnico se dedican con devoción a la elaboración de pruebas objetivas, exámenes de respuesta cerrada, que posibiliten y aseguren la medición del logro educativo (objetivo operativo que restringe el saber a una *conducta*, ni tan siquiera a una *acción*, específica). Con este propósito, su empeño está dirigido a determinar y a medir cuánta (cantidad) información han acumulado los alumnos/as. De ello depende la *acreditación* del saber ante las exigencias académicas, subsidiarias de las exigencias sociolaborales.

El siguiente paso es aplicar las pruebas pautadas que le vienen dadas previamente al docente. Se simplifican de este modo las complejidades caracterizadoras del saber humano y, en el contexto escolar, se simplifica la complejidad de la propia evaluación educativa que valora el conocimiento; y lo que es habitual pero se da por presupuesto incuestionable, se limitan las destrezas y dominios cognitivos obviando que la propia evaluación conlleva un importante poder reductor al seleccionar unos contenidos determinados y al descartar otros. Pero con el recurso técnico también se simplifica el proceso de toma de decisiones que pueden comprometer al profesor/a. Tal vez en este motivo resida una parte de la fuerza y del atractivo de este modo de entender la evaluación.

Según las consecuencias que se derivan del enfoque técnico, el profesor/a simplemente tiene que seguir las normas que le vienen dadas, sin verse obligado – ni comprometido- por la toma de postura personal, frente al conocimiento en primer lugar, y frente al sujeto que aprende en segundo lugar. Actuar según las rutinas y los cánones establecidos, según la costumbre que todo lo envuelve, da tranquilidad y evita problemas. Aplicar técnicas de tipo test o de examen tradicional viene a simplificar el riesgo de tomar decisiones personales. Aplicar simplemente, obedecer confiadamente a la técnica, normalmente pensada en otras instancias de poder, libera del compromiso y de la asunción de responsabilidades frente al conocimiento valioso que merece ser enseñado y aprendido, y siempre parecerá convincente el razonamiento según el cual el acierto de unos justifica, al menos en parte, la ignorancia de otros. Pero este modo de proceder, desde un análisis crítico y desde las exigencias de la acción moralmente comprometida, empobrece humana y profesionalmente a quien actúa según los requisitos de la técnica y no tanto al servicio de los intereses de quienes trabajan directamente en los contextos de formación de los que están a pie de obra en el aula, profesor y alumnos principalmente.

Lo que cabe preguntar, desde la perspectiva crítica en la que me sitúo, es si con tales recursos técnicos se puede aspirar a conseguir los fines que persigue la educación básica y que, en un sentido más concreto, persigue la evaluación educativa, así llamada porque supuestamente debe formar, no sólo porque se ejerce en el medio educativo. Por ejemplo, la formación integral de las personas, en la que no sólo interesa “*una cabeza bien informada*” sino una mente que incorpora globalmente otros niveles de formación, que van de lo cognitivo a lo afectivo, de lo personal a lo social, de lo instructivo a lo educativo, de los valores morales al interés por lo pragmático, de lo material a lo simbólico, de lo rentable a lo valioso. La educación tiene que ver con la integración de estos niveles. También con el aprendizaje real de los alumnos. Y aquí las técnicas tan simplificadoras resuelven poco. Me estoy refiriendo a lo que Henkel (1998) llama “*la cuestión central*” de la educación y que tiene que ver con las relaciones entre valores, teorías del conocimiento y el poder en la evaluación.

7. Las contradicciones entre el discurso pedagógico y las prácticas de evaluación

Los estudios actuales en epistemología, en psicología y en educación sobre la adquisición de conocimiento vienen a coincidir en la importancia que el sujeto tiene en la construcción activa de su propio aprendizaje, experiencia individual que se complementa efectivamente con la experiencia social, espacios de interacción y de intercambio. Esta misma idea, aunque respondiendo a planteamientos conceptuales diferentes, la recogen los documentos que promueven las reformas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

¿Por qué sobreviven unas prácticas objetivistas y cuantitativas en la evaluación educativa cuando el discurso en el que se inspiran las reformas –la pasada LOGSE puede ejemplificar esta idea- está más próximo a enfoques hermenéuticos y cualitativos? ¿Por qué si en la narrativa sobre el aprendizaje hemos pasado de enfoques *conductistas* a enfoques *cognitivos*, epistemológica y didácticamente antagónicos, en la evaluación seguimos aferrados a prácticas “objetivistas” tan arraigadas en la tradición conductista utilizando pruebas de tipo test, tales como las de elección múltiple, de V/F, de pareo, relleno de espacios... y similares? ¿Por qué el examen sigue utilizando criterios de *calificación* para determinar la *cantidad* de aprendizaje acumulado sin buscar otras formas de valoración y de apreciación más acordes con los nuevos estudios sobre el aprendizaje y sobre el conocimiento? ¿Por qué se da por buena una *calificación* (*nota*), sin necesidad de argumentación, de tal modo que la propia explicación justifique medidas de apoyo y de orientación para quien aprende? ¿Qué sentido tiene la *nota*?, ¿cuántos “significados” tiene a la vez? ¿Quién le otorga el significado que permite entender lo que realmente quiere decir, lo que realmente pretende reflejar en la voluntad del examinador/calificador? ¿Cuáles son los referentes contextuales en los que adquiere sentido y significado? Y, si no los tiene, ¿por qué se le supone que el académico es el valor absoluto sobre el que se asientan los otros previsibles significados de los cuales a su vez se derivan funciones que escapan al profesorado? Pensemos, por ejemplo, en un *Suspense* puesto por un trabajo entregado a destiempo e, incluso, debido a que “el alumno copió”. El significado en la inmediatez del aula puede entenderse en ese marco de referencias, pero cuando sale de ese contexto el significado de esa calificación (*Suspense*) adquiere connotaciones y denotaciones de consecuencias imprevisibles, que no tienen nada que ver con las causas que motivaron la calificación otorgada.

¿Por qué, si en un empeño por romper con la racionalidad positivo-conductista en la visión del conocimiento, las nuevas tendencias curriculares *crean* una nueva narrativa más próxima a una interpretación hermenéutica del conocimiento siguen con prácticas que remiten a una visión positivista del saber?

En la interpretación constructiva se entiende que enseñar a pensar a los alumnos es un valor muy apreciado y por el que hay que trabajar; pero también, y ahí surge la contradicción, se le sigue exigiendo al profesorado cubrir todo el temario de programas saturados de contenidos no siempre relevantes, elaborados sobre parámetros que obligan a una enseñanza lineal. Ambos propósitos se perciben como tareas incompatibles entre sí y al profesor le llegan sin solución y, menos, sin vías de una respuesta que satisfaga tan diferentes y antagónicos propósitos.

8. Propuestas para la acción comprometida con los fines formativos

¿Cómo llevar a cabo, cómo aplicar las ideas defendidas desde la racionalidad crítica y práctica a la evaluación educativa, evaluación *formativa* al servicio de quien aprende y orientada por el interés prioritario de asegurar un aprendizaje consistente, organizado, relevante e integrado en las propias estructuras mentales de los sujetos que aprenden?

Sin duda que para poder llevar a cabo esas ideas, para tratar al alumno como persona que piensa críticamente, el profesor/a tiene que ser persona que piensa y que ha vivido la experiencia del pensamiento crítico y que hoy se muestra con una actitud críticamente constructiva con el alumno.

Asimismo, es importante tener presentes constantemente los fines que persigue la educación y, en concreto, la enseñanza de contenidos seleccionados con criterios de valor formativo, no sólo instructivo-informativo. ¿A favor de qué proyecto de ciudadano trabaja la escuela? ¿A favor de qué proyecto educativo? Si la educación es esencialmente una actividad social inclusiva e integradora, ¿qué papel desempeña la evaluación en este propósito fundamental? ¿Es una ayuda o es un estorbo? ¿Integra o segrega? ¿Garantiza el éxito a todos cuantos participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje o parte de la asunción de que la selección es necesaria?

Sin esta referencia a los fines de la acción educativa cualquier decisión que se tome, cualquier iniciativa que se emprenda puede distorsionar el quehacer docente y actuar en contra de los propósitos fundamentales del proceso de formación. Es evidente que la evaluación desempeña diversas funciones, no todas ellas compatibles. En el estado actual de la cuestión es inevitable. Lo importante, de todos modos, es saber y reconocer al servicio de qué funciones trabaja el profesorado y a cuáles da preferencia. Esto exigirá que el docente *se sitúe* frente al conocimiento y frente a su propia responsabilidad profesional, y que tome partido por los fines que persigue con su acción. Es la necesidad de comprometerse responsablemente con la educación y con las personas de educación. Si la apuesta va a favor de quien aprende, la acción tendrá una dirección y un interés muy distinto de la de quien, ajeno al devenir histórico, se empeña en mantener el *statu quo* y acepta de un modo irreflexivo y acrítico, cuando no cómplice, que la educación no está al alcance de todos, y asume como elemento constitutivo de su quehacer básico el papel de seleccionador social por encima del valor esencialmente cívico de la inclusión y participación de un bien común compartido e históricamente construido.

Ante estas perspectivas cabe preguntarse: las prácticas de evaluación usuales, ¿son un estímulo para la mejora del aprendizaje y para la mejora de la

enseñanza o son un obstáculo? ¿Ayudan a salir de situaciones de ignorancia y a superar estados de carencia cultural o contribuyen a perpetuar situaciones educativas que resultan socialmente injustas? ¿Contribuyen a superar las desigualdades, cualesquiera que sean, o más bien tienen un efecto acelerador de las mismas, como advierte Dubet (2005)?

Las técnicas más usuales de evaluación educativa, ¿son un estorbo o son una ayuda para conseguir los fines que se persiguen y los propósitos que se proponen? ¿Enriquecen a quienes trabajan codo con codo en el aula o simplemente establecen nuevas divisiones, nuevas distancias? ¿Marcan y ahondan las diferencias discriminadoras o buscan la inclusión y la integración? ¿Qué aprenden los profesores de la evaluación que practican? ¿Qué aprenden *positivamente* los alumnos de la evaluación que sobre ellos se ejerce, más allá de la constatación de sus propias ignorancias? ¿Les sirve para superar las dificultades con las que se encuentran en el desempeño de su aprendizaje? ¿Al servicio de quién y en nombre de qué está la evaluación que se practica?

Se trata de evaluar para aprender, ésta es la cuestión, no de aprender para ser examinado o evaluado ni de enseñar para evaluar ni de estudiar porque hay controles. La evaluación educativa, más aún en los niveles de educación básica, tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes. En el contexto escolar el error, el no saber, nunca debe ser motivo de penalización, sino síntoma de que se presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, aviso y señal de dónde tiene que intervenir el docente para llegar a tiempo de evitar un fracaso. Es el compromiso profesional, el moral va en ello, al que todo docente debe sentirse obligado. Como acertadamente señaló Postman (2001: 142), *“el error no es ningún descrédito, sino que constituye un medio que nos ayuda a incrementar nuestra capacidad de comprensión”*. Y añade: *“Hoy por hoy, hay más bien poca tolerancia hacia el error en las aulas, lo cual constituye una de las razones por las que los alumnos hacen trampas, están nerviosos y se resisten a hablar. Asimismo es, sin duda alguna, la razón por la que los alumnos (así como todos nosotros) luchan tan denodadamente por justificar lo que creen que saben. Equivocarse es, en diferentes grados de intensidad, una desgracia por la que se paga un elevado precio”*.

Cada anotación explicativa que se añade a cualquier trabajo del alumno que se corrige debe volverse en texto de aprendizaje en sí mismo y no en motivo de sanción penalizadora (Álvarez Méndez, 2005). Es la razón que hace imposible eliminar la evaluación en los procesos de formación. Pero necesitamos reencontrar su sentido educativo y reconducir las prácticas y, sobre todo, necesitamos cambiar los usos que de ella se hacen. Las formas en que se utilizan los resultados de la

evaluación, más que el contenido o forma de los instrumentos de evaluación empleados, inciden directamente en los niveles de igualdad–desigualdad que pueda promover la educación.

No podemos renunciar a la evaluación. Es conocimiento. Es parte del aprendizaje y de la enseñanza. Con ella, todos deberíamos aprender. El día que desapareciera la evaluación de los procesos educativos habríamos perdido la capacidad de reflexionar sobre ellos mismos, y habríamos eliminado una fuente primaria de conocimiento y una oportunidad excelente para asegurar el éxito de todos los alumnos y alumnas en su empeño por aprender. Y este compromiso con el cambio de orientación en las prácticas de evaluación es tarea propia del profesorado. A ellos/as *también* les conviene, porque lo que con él se reivindica es el reconocimiento de una profesión que con frecuencia se acomoda a lo fácil sin tomar conciencia de que el precio que por ello paga es muy alto: la descualificación profesional, lo que conlleva descrédito de su propio ejercicio.

Acostumbrados a prácticas rutinarias, prácticas habituales recibidas, heredadas, al servicio del mantenimiento del *statu quo*, enfrentamos una visión *utópica* a una visión *pragmática*. Pero también se nos plantea la necesidad de convertir en posibilidad tanto deseo y de convertir tanto discurso innovador en recurso de cambio. Sólo estudiando y comprendiendo la realidad que nos rodea se puede aspirar a la honesta utopía, a lo ideal deseable, la ilusión posible, la idea germinadora, porque esa realidad que tratamos de comprender no satisface los requerimientos que consideramos necesarios para el desarrollo de las personas.

Las líneas precedentes son una invitación para plantearnos, como reflexión que invita a acciones docentes moralmente exigentes, si la escuela que queremos puede ser mejor que la sociedad que tenemos. Si la educación que queremos para nuestros alumnos/as es la mejor educación que queremos para nuestros hijos/as. Y si la sociedad que deseamos es la que necesita de los ciudadanos que hoy estamos formando. El compromiso que de ahí salga marcará el rumbo de las acciones docentes. En esta dirección, es fundamental que los docentes crean en la educación, crean en la escuela porque “*si la escuela deja de ser el lugar para soñar un futuro diferente, les estamos quitando a millones de nuestros alumnos y alumnas quizá lo máspreciado que tienen: la esperanza*”⁴⁰. Asimismo, es fundamental que los profesores/as tengan y mantengan altas las expectativas de cara a las posibilidades de rendimiento y a las posibilidades de quienes con ellos aprenden. Merece la pena.

⁴⁰ Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, entrevistado por Silvia Bacher para el periódico argentino ‘La Nación’ (<http://www.lanacion.com.ar>), (portal.unesco.org/en/ev).

9. Bibliografía de referencia

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, Miño y Dávila.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Entender el currículum, entender la didáctica*. Madrid, Miño y Dávila.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M.(2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2005, 2ª Ed.). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata

AMMONACHVILI, Ch. (1979). "L'enseignement par la méthode évaluative", en: *Perspectives*, vol.IX, nº3, 389-394.

BARLOW, M. (2000). *Diario de un profesor novato*. Salamanca, Ediciones Sígueme.

BURKE, A. (1996). "Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo", en: *Perspectivas*, vol.XXVI, nº 3, 571-584.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel Educación.

DWECK, C.S. (2003). "Creencias que convierten a las personas inteligentes en estúpidas", en: Stenberg, R.J. (Ed.) *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*. Barcelona, Ares y Mares, 41-60.

DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Que es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.

GIPPS, C. (1998). "La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución", en: *Perspectivas*, vol. XXVIII, nº 1, 33-49.

HENKEL, M."Evaluation in Higher Education: conceptual and epistemological foundations", en: *European Journal of Education*, vol.33, nº 3, 1998:285-297.

HULL, Ch. (1986). "Cómo hacer la triangulación cuando hay dos en el cuadrilátero"; en Elliott, J. *et al. Investigación/acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valènciana, 59-66.

PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata-Paideia.

POSTMAN, N. (2001). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.

SCHLEICHER, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Documento básico*. Madrid, Fundación Santillana.

STERNBERG, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós.

VALCÁRCEL CASAS, M. (Coord.). (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europa en Educación Superior*. Córdoba.

FORMACIÓN PERMANENTE

LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Luis Pumares Puertas
Universidad Complutense de Madrid

“Se es poeta por lo que se afirma o por lo que se niega, nunca, naturalmente, por lo que se duda. Esto viene a decir –no recuerdo dónde- un sabio, o, por mejor decir, un savant⁴¹, que sabía de poetas tanto como nosotros de captar ranas”.

Juan de Mairena.
Antonio Machado.

A pesar de todo lo expuesto hasta este momento los profesores y profesoras que salen de las facultades de Educación lo hacen con una formación basada fundamentalmente en modelos academicistas y técnicos (ver capítulo 1 de esta misma obra), y con ese bagaje se incorporan a los centros educativos e inician su práctica docente. Además de la formación recibida prevalece el concepto de escuela que todos/as hemos adquirido como consecuencia de nuestro paso por ella como alumnos/as, el profesorado que tuvimos, las prácticas a las que fuimos sometidos/as,... esa percepción de la escuela incorporada a nuestra cultura social, instalada en el pensamiento colectivo, es altamente resistente al cambio y tiende a reproducirse si no tiene lugar una profunda transformación, un cambio radical e intencionado de las prácticas educativas, de la organización de los centros, del pensamiento de profesores y profesoras.

El *Prácticum* que se realiza en el transcurso de la formación del futuro docente es a todas luces insuficiente y los nuevos profesores y profesoras salen provistos de la titulación que les permite el ejercicio de una profesión que no saben

⁴¹ En francés en el original.

qué va a exigirles. Al temor y la inseguridad lógicos del profesional sin experiencia se une la circunstancia de haber recibido una formación inadecuada –al menos poco adaptada a la realidad educativa de nuestras aulas–, que no se corresponde con las demandas que la sociedad plural y variada de hoy en día exige de la escuela.

Los profesores y profesoras veteranos en el ejercicio de la profesión han visto transformarse la composición del alumnado sin haber tenido oportunidad de adaptarse a ese cambio vertiginoso. Ni han recibido la formación necesaria para esa adaptación ni han contado con los recursos y apoyos suficientes para ir ensayando nuevas prácticas, otros agrupamientos, para aprender a trabajar colectiva y cooperativamente en los claustros, para hacer de la escuela un campo permanente de investigación reflexiva y autoreflexiva, crítica y autocrítica.

La Administración Educativa ha legislado sin contar con el profesorado y las agrupaciones y asociaciones docentes, sindicatos, etc. –escasas, aquellas y poco secundados por el profesorado, estos otros– se han mostrado incapaces de liderar un movimiento profesional como lo hicieron en los años 80.

Lo cierto es que las prácticas educativas y el funcionamiento de las escuelas en nuestros días difieren muy poco de las que podían observarse en la segunda mitad del siglo pasado, mientras que la sociedad de esta primera década del siglo XXI no se parece en nada a la de aquellos días.

En mi experiencia como asesor de formación del profesorado en un CAP (Centro de Apoyo al Profesorado) he podido observar que asisten en demanda de formación tantos profesores/as noveles como con dilatada experiencia en el ejercicio profesional. Unos en busca de la formación de la que carecen tras haber obtenido el título; los otros, demandando el “*recetario*” que les permita poner solución a las dificultades que les plantea una situación educativa que claramente les desborda.

Incluso algunos estudiantes acuden a los centros de formación con la intención de inscribirse en determinadas actividades, tal vez conscientes de que la formación inicial que están recibiendo en la facultad precisa de un complemento *más orientado hacia la práctica*.

En la escuela actual sigue predominando la transmisión de conocimientos como objetivo último que determina la función docente –este extremo se agudiza más en la E. Secundaria, en la que el profesor es un especialista en su materia y la función docente se fundamenta en el dominio de los contenidos de su disciplina–, los agrupamientos se basan en el supuesto de grupos de alumnos/as relativamente homogéneos y el profesor/a *explica para todos/as*, atendiendo, tal vez, a un supuesto nivel medio del alumnado, del que se espera –y al que se exige– un

rendimiento común, que se refleja en el grado en que el alumnado es capaz de aprender y repetir aquellos contenidos que el profesor fue *administrándoles* (Pérez Gómez, 1992).

Mientras tanto, la realidad va por otro lado.

En la E. Primaria, siguiendo el esquema de Pérez Gómez, prevalece el modelo artesanal del profesor/a. Los maestros y maestras, con una mayor preparación pedagógica, didáctica, frecuentemente basan su práctica en cierto tipo de rutinas desarrolladas a lo largo de su ejercicio profesional. La experiencia avala los criterios de toma de decisiones y se espera que la intervención ante las nuevas situaciones conflictivas reproduzca el resultado que se obtuvo en situaciones pasadas, supuestamente similares.

La cultura docente es reproductora y tiende a perpetuar los modos y las prácticas docentes, los procedimientos de análisis y de reflexión de los profesores/as y sus estilos de pensamiento, especialmente en las etapas obligatorias, en las que el peso de los contenidos curriculares condiciona y polariza la actividad escolar (Pumares, 2005).

En algunos ámbitos específicos -E. Infantil, E. Especial, Garantía Social, niveles básicos de la Educación de Personas Adultas, por ejemplo- el profesorado, libre en parte de la presión que constituyen los programas reglados, se atreve a investigar en el aula y a adaptar su actuación docente a las necesidades individuales de los diferentes grupos o individuos a los que atiende.

A los centros de educación permanente del profesorado acuden más los docentes de centros públicos que los de los concertados y privados, más los de Infantil y Primaria que los de Secundaria, mucho más aquellos que han adoptado una actitud crítica con su propia práctica docente y conciben la educación como algo más que la mera transmisión de conocimientos que los que creen que su dominio de la asignatura es garantía de los recursos didácticos que necesitan (Pumares, 2006). Se podría pensar que acuden menos cuanto más lo necesitan, al menos desde la perspectiva de formarse para atender a la diversidad, porque *saber mucha Química*, p.e., y explicar las reacciones de oxidación- reducción desde la pizarra (y para todos/as), poner ejercicios (los mismos para todos/as) y corregir sacando a un alumno/a al frente (nuevamente para todos/as), es sencillamente no atenderla. Ese *para todos* repetido en la actuación del profesor/a se convierte, más pronto que tarde, en *para unos pocos*, con alguna frecuencia en *para nadie*, porque nadie responde exactamente al nivel medio al que parece dirigirse el profesor. Unos cuantos alumnos/as, probablemente, serían capaces de más; otros muchos se van quedando por el camino curso tras curso...

Las últimas reformas emprendidas por la Administración Educativa tampoco han sabido enfrentar el problema, ni aun las más sensibles ante la situación diversa y compleja de nuestros centros. Probablemente fue la LOGSE la propuesta que más se acercó a la necesaria transformación del Sistema Educativo pero, aunque explícita en la letra –con reservas-, no fue acompañada ni de la suficiente financiación ni de la provisión de medios personales ni materiales que ese cambio precisaba. Por ello quedó reducida a una mera declaración de postulados educativos y a una transformación formal y estructural de un sistema que, en esencia, siguió siendo el mismo, con el agravante de exigir al profesorado unas funciones para las que no tenía preparación alguna y nulas posibilidades de éxito, lo que redundó en el malestar y el desencanto de muchos profesores y profesoras de Secundaria⁴².

Y es que con frecuencia encontramos, en todas las etapas educativas, profesores y profesoras con una altísima preparación científica en sus respectivas áreas curriculares, pero carentes de recursos a la hora de estructurar y presentar esos contenidos de forma diversificada y adaptada a los diferentes niveles de competencia curricular que se dan entre el alumnado de sus aulas. Por ello, la formación que necesita el profesorado en ejercicio –y que demanda en los centros de formación- no suele ser tanto en cuestiones de actualización científica como didáctica.

La sociedad actual nos demanda con urgencia otro modelo de escuela, otro perfil de profesores y profesoras.

1. Una empresa ambiciosa

Los Centros de Formación del Profesorado tienen que dar una respuesta eficaz a esta situación detectada, han de asumir un reto que se impone como necesario y urgente: Incorporar el tratamiento de medidas de Atención a la Diversidad en todas las actividades de formación del profesorado. De lo contrario, seguiremos incurriendo en los mismos errores que criticamos y estaremos invirtiendo en la perpetuación de modelos obsoletos, alejados de las demandas que la sociedad actual plantea a la escuela.

La medida es de enunciado sencillo: *Incorporar medidas de Atención a la Diversidad en todas aquellas Actividades de Formación que sean susceptibles de*

⁴² Pensar que el catedrático de Latín o de Matemáticas de un Instituto, p.e., pudiera impartir clase a los alumnos y alumnas de 1^{er} ciclo de E.S.O. supone una doble estupidez; en primer lugar, porque carecen de la formación didáctica necesaria y, en segundo, porque resulta un desperdicio de la alta preparación académica de estos profesionales en tareas para las que no resulta imprescindible, impidiendo que pudieran emplear su tiempo profesional en el desempeño de funciones acordes con su formación.

una aplicación directa en el aula, independientemente de la naturaleza o contenido de la actividad de que se trate.

No parece fácil, a primera vista, por eso abordaré el asunto con algo más de detenimiento. Empezaremos por realizar un breve análisis de la estructura y las funciones de los centros encargados de la formación permanente del profesorado.

Los centros de formación del profesorado (antes C.A.P. en la Comunidad de Madrid, C.T.I.F. desde el curso 2009-10)⁴³ tienen una estructura por la que la actuación formativa está dividida en diferentes ámbitos o asesorías⁴⁴:

CAPs (1 asesor/a por ámbito)	CTIFs
<ul style="list-style-type: none"> • Dirección (sin ámbito formativo a su cargo) • Educación Infantil • Educación Primaria • Atención a la Diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección (sin ámbito formativo a su cargo). • Asesoría de Educación Infantil y Primaria 3 asesores/as • Asesoría de Humanidades

⁴³ En otras Comunidades tienen distintas denominaciones, pero en todos los casos presentan una estructura semejante y muy parecidas dificultades de atención a la formación. Éstas son las diferentes denominaciones que, en la actualidad, han recibido en cada una de las Comunidades Autónomas:

SIGLAS	DENOMINACIÓN	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
BERRITZEGUNE	CENTRO DE APOYO A LA FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (Berritzegune)	País Vasco
C.A.P.	CENTRO DE APOYO AL PROFESORADO	Navarra
C.E.F.I.R.E	CENTRO DE FORMACIÓN, INNOVACIÓN Y RECURSOS EDUCATIVOS (Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius)	Valencia
C.E.P	CENTRO DE PROFESORES	Andalucía, Castilla-La Mancha
C.T.I.F.	CENTRO TERRITORIAL DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN	Madrid
C.I.E.F.P.	CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Cantabria
C.F.I.E.	CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Castilla-León
C.F.R.	CENTRO DE FORMACIÓN Y RECURSOS (Centro de Formación e Recursos)	Galicia
C.P.R.	CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS	Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Ceuta, Extremadura, La Rioja, Melilla, Murcia,
C.R.P.	CENTRO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS (Centres de Recursos pedagògics)	Cataluña

⁴⁴ Los ámbitos mencionados, a razón de un asesor/a por cada uno de ellos se encuentran presentes en los centros denominados de tipo III. Los otros dos tipos, I y II, según el número de centros y de profesores/as que atienden, gozan de menor número de asesorías. Ver decreto de creación de los CAPs (B.O.C.M. 17 de Mayo de 2001. Decreto 63/2001, de 10 de Mayo).

<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito Científico Tecnológico: Matemáticas y Tecnología • Ámbito Científico Tecnológico: Ciencias de la Naturaleza. Física, Química, Geología y Biología • Ámbito Socio-Lingüístico: Lengua e Idioma • Ámbito Socio-Lingüístico: Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Filosofía • Ámbito T.I.C.: Medios Audiovisuales • Ámbito T.I.C.: Medios Informáticos • Formación Profesional • Ámbito Físico-Artístico: Música, E. Plástica y Educación Física • Religión. (no dependiente de la Administración Pública sino del Arzobispado, mediante concierto) 	<p>2 asesores/as</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría de Ciencias • 1 asesor/a <p>Asesoría de Tecnologías de la Información y de la Comunicación</p> <p>3 asesores/as</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría de Lenguas Extranjeras <p>3 asesores/as</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesor de apoyo para temas de Religión • 1 asesor/a
--	--

Cada uno de los asesores/as que se encarga de la detección de necesidades de formación en su ámbito de competencia, así como de la planificación, el diseño y la realización de las actividades a que dé lugar, pero en los nuevos CTIFs, por razones obvias, simplemente numéricas, que veremos más adelante, han perdido una función que resultaba fundamental: cada uno de los asesores/as de los antiguos CAPs tenía a su cargo un cierto número de *centros de referencia*, de cuyo asesoramiento se ocupaba mediante una relación tan frecuente y constante como sea necesario.

¿Asesores/as que no tienen función de asesoramiento?... Aquí encontramos el primer contrasentido.

El segundo, tal vez, esté en el propio mecanismo de designación de los asesores/as: Los asesores/as -incluida la dirección- acceden a su cargo mediante concurso de méritos en cuya baremación tienen un peso especialmente importante circunstancias como la antigüedad y los años de servicio, los cargos directivos y/o unipersonales que se han regentado, la acreditación obtenida por asistencia a actividades formativas de todo tipo, y otros méritos de esa naturaleza (ver decreto por el que se convocan plazas para cubrir las vacantes de asesores/as en los Centros de Apoyo al Profesorado).

La mayoría de los asesores/as acceden a los centros de formación desde sus centros de destino sin una preparación específica para ello y sin exigírsele una especial cualificación y, al igual que le ocurre al profesorado en ejercicio -especialmente el de Secundaria-, carece de toda formación psicopedagógica, por lo que asesores y asesorados se encuentran en una situación semejante. Los asesores/as se convierten así en meros gestores de actividades, limitándose a una función burocrática-administrativa.

Ésta es una de las razones por las que la función de asesores y asesoras queda desprestigiada y, acaso, deslegitimada. Los profesores y profesoras en el aula ven en ellos y ellas a un grupo de compañeros, sin más *autoridad* ni preparación que ellos mismos, que se han *liberado* del aula temporalmente y no faltará razón, en algunos casos, si se piensa que ciertas personas que concursan por una plaza en un centro de formación del profesorado lo hacen motivados ante la posibilidad de un descanso del estrés docente, ante situaciones educativas que les desbordan o por condiciones administrativas o destinos incómodos. En ocasiones les valen calificativos, en boca de los compañeros y compañeras, como *desertores de la tiza*, lo que está muy lejos de la función - imprescindible- que el asesor/a debe cumplir.

Cuando termina el periodo de permanencia en la asesoría -en la actualidad 6 años en la mayoría de Comunidades Autónomas-, la experiencia adquirida como formadores tampoco se rentabiliza, y los que han sido asesores y asesoras durante ese tiempo vuelven a sus centros de destino sin otra función que aquella que tenían cuando salieron con lo que el aprendizaje adquirido no revierte en beneficio de los compañeros/as ni de los centros.

Todos estos extremos confieren al trabajo del asesor/a un carácter de ocupación transitoria, poco respaldada por la Administración y escasamente valorada por algunos de los compañeros y compañeras que permanecen en el aula.

La Administración regula y controla las modalidades de formación a partir de los diferentes decretos, órdenes y resoluciones promulgadas a tal efecto⁴⁵. Por ellas se definen las modalidades de formación, el número de horas y de asistentes que se permiten en cada una de ellas, los módulos de pago a ponentes,... con lo que el trabajo que resta a los Centros de Formación es el de la mera aplicación.

De esta manera los asesores/as, desde el momento de la aparición de los CEPs (Centros de Profesores) allá por los años 80, han ido perdiendo capacidad de iniciativa, transformándose en meros ejecutores de los planes que otros diseñan, como le ocurre al profesor/a en el aula que aplica los programas aprobados, que utiliza los libros de texto en el mercado, etc. (Zeichner, 1993, 1995), convirtiendo lo que debería ser una tarea creativa e innovadora, reflexiva y crítica en un procedimiento mecánico y escasamente adaptado a las necesidades que está viviendo de cerca cada día.

Porque, ni que decir tiene, que la realidad y las necesidades de centros y profesores no siempre se acomodan a la rígida estructura prevista con carácter general,

⁴⁵ B.O.C.M., 21 de mayo de 2003. Orden 2202/2003, de 23 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.

por lo que una vez más la burocracia se convierte en un entorpecimiento para la eficacia. *Se puede hacer aquello que está previsto, el resto no tiene lugar.* Se trata de los límites que impone una Administración controladora y restrictiva que tiene en los presupuestos – progresivamente más exigüos en lo que se refiere a la financiación de la escuela y de la red de formación del profesorado públicas- y en el control ideológico y funcional sus verdaderas y auténticas prioridades⁴⁶. Pero los asesores y asesoras de formación del profesorado, como el profesor/a en su aula, sí son conscientes de la realidad de los centros, de las demandas de formación que expresan sus compañeros y compañeras en las aulas. Con la preparación necesaria y la suficiente libertad de acción para acometer esta tarea de forma eficaz, adaptada a las necesidades, libre del control y la presión institucional, otro modelo de formación del profesorado es posible.

Las modalidades de formación previstas se enuncian a continuación:

- Cursos
- Seminarios
- Grupos de trabajo
- Proyectos de Formación en Centros (P.F.C.)
- Actividades Institucionales (Convivir es vivir, Globe, Proyectos de Innovación, etc. que se conceden mediante participación según convocatoria pública).
- Otras actividades destinadas a grupos numerosos de profesores y profesoras acerca de temas específicos: Encuentros, Jornadas, Congresos, etc.

Algunas de estas actividades, como es el caso de los cursos, están especialmente pensados para la formación individual del profesorado interesado en los contenidos que se hacen públicos en las diferentes convocatorias que los Centros de Formación difunden entre los centros de su zona de influencia o de actuación. Otras, como los Proyectos de Formación en Centros, los seminarios o los grupos de trabajo están pensados para grupos constituidos a priori, bien se trate de profesorado del mismo centro o procedente de centros distintos.

2. Los asesores y asesoras de formación del profesorado

Dicho esto, el trabajo cotidiano del asesor/a se distribuye entre una serie de tareas que se repiten para cada una de las actividades de formación que habrá de dirigir y coordinar, vayamos paso a paso.

⁴⁶ Ver Anexo en el que se especifican las características de cada una de las modalidades de formación mencionadas.

En primer lugar, como se ha dicho, el proceso de detección de necesidades consiste en un *sondeo* entre los centros y el profesorado de la zona, para el que se utilizan diversos procedimientos que van desde las plantillas de registro hasta la entrevista y la presencia constante en los centros, por el que se identifican las necesidades de formación que reclaman. Este proceso se realiza en el último tramo de cada curso académico y sirve para ultimar el Plan de Formación que se llevará a la práctica durante el curso siguiente. En realidad diré, más bien, que se formaliza en el último tramo del curso, pues el conocimiento que se tiene de los centros y de sus necesidades, si se ha hecho el seguimiento que del asesor/a se espera, no está sujeto al calendario, como no lo está a los momentos de evaluación el conocimiento que el profesor/a tiene de sus alumnos y alumnas.

El presupuesto y el número de actividades que cada asesor/a pueden atender ponen límite a este Plan, que será aprobado por el Consejo de Centro⁴⁷, al final de cada curso.

Con los títulos de las actividades que habrán de realizarse –cursos, seminarios, grupos de trabajo, Proyectos de Formación en Centros, etc.- habrá de acometerse el diseño de cada uno de ellos. Precisión de objetivos, contenidos, actividades que servirán para su desarrollo, tras lo cual se publicarán las correspondientes convocatorias –en aquellos que lo precisan, especialmente los cursos, abiertos a toda la comunidad docente-. En ellas se publican las *bases* que regirán el funcionamiento de la actividad: Fechas, plazos, duración, calendario, número de plazas, destinatarios, etc.

Tras ello viene un aspecto fundamental: la búsqueda de ponentes –personas expertas, especializadas, en cada uno de los temas propuestos- que desarrollarán los contenidos previstos; cuestión a la que dedicaré algunas líneas por la trascendencia que tiene en el tema que nos ocupa.

Entre el trabajo del asesor/a no se contempla el de impartir ponencias, sin perjuicio de que en algún momento, y en relación con ciertos temas precisos, algunos/as puedan hacerlo. En realidad no puede ser de otro modo por varias razones:

- El número de actividades que deben atenderse en un curso académico no permitiría fácilmente compaginar las funciones de organizador y las de ponente. Generalmente se realizan varias

⁴⁷ El Consejo de Centro es un órgano colegiado, con carácter decisorio, en el que participan el Director/a, el Secretario/a del centro de Formación y cierto número de representantes de los asesores/as del centro y de los docentes de centros de la zona, en número y composición variable según el tipo de centro y regulado en la normativa vigente.

actividades de forma simultánea, que coinciden en días y horario, lo que imposibilita la docencia directa en las mismas.

-
- La diversidad de materias y especialidades que se agrupan en cada asesoría hacen imposible la especialización de asesores y asesoras en todas ellas (ver ámbitos de cada asesoría descritos anteriormente: Epígrafe 1 del presente capítulo).
- En general, los asesores y asesoras no poseen una formación específica para esa tarea, como se ha dicho anteriormente, no son seleccionados con ese criterio y, por la propia definición de sus funciones, la ponencia no forma parte de sus tareas y obligaciones.

Lo cierto es que asesores y asesoras deben contactar con especialistas o expertos en cada uno de los contenidos que habrán de impartirse hasta el punto de que, en muchas ocasiones, son los propios ponentes quienes en último extremo diseñan realmente las actividades: precisan los contenidos y su secuencia, proponen las actividades, optan por la metodología que estiman adecuada y seleccionan los materiales que habrán de presentarse. Se salva el curso -o la actividad de que se trate-, pero eso no resuelve el problema que nos ocupa.

Los/as ponentes que imparten un curso de Robótica o de las aportaciones de la Bioquímica a las Ciencias Naturales, por ejemplo, suelen ser grandes expertos en su campo de actividad, sin duda; con frecuencia se imparten brillantes conferencias acerca del contenido de todas las áreas curriculares, todo ello enriquece al profesorado que adquiere mayores y mejores contenidos en su materia, que profundiza, que se especializa... *se pone al día*, pero pocas veces se plantea, en esas sesiones, el modo de llevar esos contenidos a un aula diversa. En muchas ocasiones, esos contenidos de alto nivel carecen de la forma en que pueden ser presentados a un alumnado entre el que se da todo tipo de casos personales: alumnos/as con dificultades y sin ellas, españoles e inmigrantes, motivados y desmotivados, los que tienen un entorno familiar favorable y los que se encuentran desatendidos en casa, los que han tenido una escolarización regular y los que no... los alumnos y alumnas reales, con nombres y apellidos que componen los grupos escolares de todas y cada una de nuestras aulas.

Cuando el docente, enriquecido en el dominio de su asignatura, regresa al aula, encuentra las mismas dificultades que encontraba cuando accedió al curso; y es cierto que el dominio profundo de los contenidos que se imparten facilita la tarea docente, pero no es garantía de eficacia didáctica. El dominio científico de las materias que se explican es, sin duda, una condición necesaria que debe darse en el profesor/a, pero a todas luces insuficiente (Pumares y Salazar, 2007).

Todo este proceso se complica en aquellas situaciones en las que, por la complejidad o la variedad de los contenidos que se abarcan en una actividad de formación, se requiere el concurso de varios ponentes -en casos extremos, pero nada infrecuentes, puede darse la circunstancia de que cada ponente imparta una sola sesión, lo que puede suponer un número de seis, siete o más ponentes en un curso de 30 horas-.

Se pueden intuir fácilmente las dificultades que supone coordinar y dirigir a un cierto número de personas entre las que no media relación alguna, que no llegan a encontrarse físicamente, cada una de las cuales ignora por completo la parte del temario que impartirán los demás. En estas circunstancias las actividades corren el riesgo de presentar frecuentes repeticiones de contenidos, solapamientos, lagunas, contradicciones entre diferentes enfoques,...

No es tarea del asesor/a la presentación de los contenidos, pero sí el diseño de los mismos, por lo que resulta exigible que éste presente las habilidades y recursos necesarios para llevar a buen término esa función.

3. Ponerle el cascabel al gato

Es fácil enunciarlo, pero la puesta en práctica resulta altamente compleja.

Se precisa un asesor/a comprometido y entusiasta, que trabaje sin horarios fijos, con disponibilidad e iniciativa para buscar, visitar, leer, con capacidad de liderazgo, buen dinamizador/a de grupos, accesible, decidido/a, ecléctico/a, crítico/a... la lista de características amenaza con ser interminable y, además, con una sólida preparación psicopedagógica, con experiencia en programación, diseño y desarrollo curriculares, que conozca la práctica docente, el trato con los escolares, procedimientos y técnicas de evaluación... Lo dicho, podría resultar interminable.

La mayoría de los asesores/as ponen todo su empeño en el cumplimiento de sus funciones pero, desde luego, la descripción de las necesidades no se corresponde con el perfil que se selecciona en los concursos de méritos.

Otro inconveniente notable, no podía ser de otro modo en nuestros días, que tiene que ver con la falta de financiación de la red de formación pública del profesorado -como lo tiene con la de la escuela pública en general-, es el de la masificación.

Por último, y más importante de todos los inconvenientes que pudiéramos resaltar es la falta de voluntad de una Administración actual en materia educativa; de una Administración que lejos de invertir en la mejora de la escuela pública y de la Red de Formación del profesorado de la misma, no ha hecho otra cosa que

desmantelar impunemente y de forma sistemática los logros que se habían conseguido a este respecto.

Ofreceré algunos datos.

Es cierto que desde los años 80 se había ido conformando una Red de Formación pública del profesorado que, sin llegar a cubrir todas las demandas, cada vez más crecientes de una escuela compleja y cambiante, era capaz de asumir sus funciones con cierta dignidad (edificios disponibles para formación, nº de instituciones y de personal, dotación tecnológica y didáctica, etc.)⁴⁸. Si tomamos como ejemplo la Comunidad de Madrid, pero nuevamente con reflejo en otras comunidades del territorio nacional, en los últimos años (curso académico 2008-2009, en el caso de Madrid) se ha prescindido completamente de toda esa estructura, desmantelando completamente la Red de Formación ya existente. Los CAPs fueron sustituidos por los actuales CTIFs.

A este desmantelamiento, el gobierno de la Comunidad de Madrid lo llamó remodelación:

En el mejor de los casos (me refiero al mayor número posible de dotación personal en los equipos de los centros de formación), en los antiguos CAPs de tipo III⁴⁹, podían llegar a 13 el número de personas que componían el equipo de formación (incluyendo al director/a, que no asume funciones directas de asesoramiento y dirección de actividades formativas); pues bien, en la Dirección de Área Territorial (DAT) Madrid-Capital, para atender a una población de cerca de tres millones y medio de personas, existían ocho CAPs (no todos de tipo III). De esos ocho, por ejemplo, el CAP Madrid-Centro atendía a 148 centros educativos y el de Latina-Carabanchel a 146, con distancias de varios kilómetros entre unos y otros, que tenían que ser cubiertas por cada asesor/a cuyos centros de referencia se encontraban diseminados por todo el territorio de los distritos a los que atiende⁵⁰.

Localidades como Leganés, Fuenlabrada, Móstoles, Alcalá de Henares, etc, con poblaciones que oscilan alrededor de doscientos mil habitantes en la actualidad, contaban cada una con un CAP, que con los mismos recursos tenía que atender a una población que se ha multiplicado en los últimos años, tal como puede apreciarse en la tabla 1.

⁴⁸ En las páginas siguientes se ofrecen datos comparativos suficientes acerca de la situación de diferentes zonas geográficas.

⁴⁹ Los CAPs de la C.M. fueron creados según tres tipos (I, II y III) según la población que debían atender y el número de asesores/as que correspondía en cada caso. B.O.C.M., 25 de Mayo de 2001. Orden 1865/2001, de 18 de Mayo por la que se desarrolla el Decreto63/2001 que regula el régimen jurídico y el funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid.

⁵⁰ Datos oficiales de los referidos centros. Curso académico 2006-2007.

Tabla 1. Evolución de la población en municipios de la Comunidad de Madrid⁵¹

Municipio	1970	1981	1991	2001
Fuenlabrada	7.369	78.096	144.723	182.705
Móstoles	17.895	150.259	192.018	196.524
Leganés	56.279	163.916	171.589	173.584
Alcalá de Henares	57.754	137.169	159.355	176.434

Muchos de los centros educativos, de Infantil, Primaria y Secundaria, escolarizan un alumnado que alcanza el 70-80% de población inmigrante, con incorporaciones de nuevos alumnos y alumnas repartidas a lo largo de todo el curso (tabla 2): sólo en el IES San Isidro de Madrid, situado en pleno centro de la capital, en el curso 2002-03, se escolarizaban alumnos/as de 29 nacionalidades distintas.

Tabla 2. Alumnos-as extranjeros escolarizados en España en etapas obligatorias⁵²

	Curso 93-94	Curso 98-99	Curso 02-03	Curso 03-04
E. Infantil	8.640	12.387	60.050	78.349
E. primaria	32.471	34.017	132.467	172.888
E.S.O.	-	22.558	80.300	108.298
Total	50.076	80.687	302.423	389.726

Pero aportemos algunos datos más. En la Dirección de Área Territorial de Madrid-Capital, para atender las necesidades de formación de todo el profesorado (de todas las etapas educativas no universitarias, de todas las especialidades y disciplinas y de todos los tipos de centros)⁵³, existían 8 CAPs, como se ha dicho. Sus equipos pedagógicos, al margen de la persona que ocupa la dirección de los mismos (sin funciones formativas directas) y el asesor/a de Religión, que no es nombrado por la DAT, tenían la siguiente composición (tabla 3)⁵⁴:

Tabla 3.a. Características de los antiguos CAPs de la DAT Madrid-Capital

CAP	Tipo	Nº asesores/as
Madrid-Centro	III	11
Ciudad Lineal	III	10
Hortaleza-Barajas	II	8
Latina-Carabanchel	III	11
Madrid-Norte	III	10

⁵¹ EL PAIS. Anuario 2003.

⁵² EL PAIS. Anuario 2005.

⁵³ Los CAPs tienen asignada la responsabilidad de formación del profesorado de los centros educativos del más diverso tipo: desde los centros que podríamos llamar ordinarios (Infantil y Primaria, Secundaria, etc.) hasta otros en los que se imparten enseñanzas "singulares", como Escuelas Oficiales de Idiomas, Conservatorios, etc.

⁵⁴ B.O.C.M., 25 de Mayo de 2001. Orden 1865/2001, de 18 de Mayo por la que se desarrolla el Decreto 63/2001 que regula el régimen jurídico y el funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid.

Retiro	III	10
Vallecas	III	11
Villaverde-Usera	III	9

En total 80 personas asumían toda la formación permanente de todo el profesorado de la capital, lo que obligaba a cada asesor/a –además de diseñar y desarrollar su plan de formación- a tener a su cargo a una media de entre 10 y 15 centros de referencia, visitarlos asiduamente y mantener una relación fluida con cada uno de ellos, realizar el asesoramiento necesario, dinamizar las iniciativas de formación y orientar los posibles *itinerarios formativos* en cada caso.

¿Parece escaso, verdad?

Pues bien, los 8 CAPs de Madrid-Capital han sido sustituidos por un solo CTIF, con la siguiente composición de personal al servicio de la población docente⁵⁵:

Tabla 3.b. Características del actual CTIF Madrid-Capital.

Actual CTIF Madrid-Capital	
Asesorías	Nº asesores/as
Infantil y Primaria	3
Humanidades	2
Ciencias	2
TIC	3
Lenguas extranjeras	3
Total	13

Es decir, la tarea para la que 80 personas parecía un número insuficiente, debe ser realizada ahora por 13. A esto se le llama *remodelación* en el seno de una sociedad plural, democrática y comprometida con la evolución de los servicios sociales... todo es cuestión del uso que se quiera hacer del diccionario.

En otras zonas distintas de la capital, la realidad es idéntica. Ofrecemos los ejemplos de dos Direcciones de Área Territorial que comprenden poblaciones de muy distintas características: La D.A.T. Madrid-Sur, en la que predominan localidades de muy alto número de habitantes y relativamente próximas entre sí (tablas 4.a y 4.b) y la D.A.T. Madrid-Norte, que comprende poblaciones más pequeñas (todas las de la Sierra madrileña) y más distantes entre sí (tablas 5.a y 5.b):

⁵⁵ B.O.C.M. 22 de agosto de 2008. Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

Tabla 4.a. Características de los antiguos CAPs de la DAT Madrid-Sur

CAP	Tipo	Nº asesores/as
Alcorcón	III	9
Aranjuez	II	7
Fuenlabrada	III	10
Getafe	III	9
Leganés	III	9
Móstoles	III	10
Navalcarnero	I	3
Parla	II	8
San Martín	I	3

En Este caso son 9 el número de centros y 68 el número de asesores y asesoras a cuyo cargo queda la formación permanente de todo el profesorado de una amplísima zona geográfica, con las localidades de mayor población de la Comunidad. Algunos de esos CAPs debían atender las necesidades de formación del profesorado de otras poblaciones distintas a aquellas en las que se encontraban y próximas a ellas, como es el caso de los centros de Parla, Aranjuez, Navalcarnero y S. Martín de Valdeiglesias.

De igual forma, los 9 CAPs de la zona Sur de Madrid han sido sustituidos por un único CTIF, con idénticas características que el de Madrid-Capital, por lo que los 68 asesores/as de entonces, han sido suplidos (no sé si debería decir “remodelados”) por los 13 actuales.

Tabla 4.b. Características del actual CTIF Madrid-Sur.

Actual CTIF Madrid-Sur	
Asesorías	Nº asesores/as
Infantil y Primaria	3
Humanidades	2
Ciencias	2
TIC	3
Lenguas extranjeras	3
Total	13

El caso de la DAT Madrid-Norte (tablas 5.a y 5.b) puede ser más ilustrativo, incluso, que el de los casos anteriores. Aunque la población total de esa zona geográfica de la Comunidad es mucho menor, los asesores/as de formación, deben dar cobertura a una zona extensísima, con muchas poblaciones a su cargo y diseminadas por un territorio –la Sierra Norte de Madrid- en el que incluso las condiciones meteorológicas dificultan el acceso de unas a otras en una parte importante del curso académico.

Tabla 5.a. Características de los antiguos CAPs de la DAT Madrid-Norte

CAP	Tipo	Nº asesores/as
Alcobendas	III	9
Colmenar Viejo	II	7
La Cabrera	I	3

Tabla 5.b. Características del actual CTIF Madrid-Norte.

Actual CTIF Madrid-Norte	
Asesorías	Nº asesores/as
Infantil y Primaria	2
Humanidades	1
Ciencias	1
TIC	2
Lenguas extranjeras	1
Total	7

En este caso, los 19 antiguos asesores/as han sido “remodelados” a 7.

En definitiva, si contemplamos la situación en la que se encuentra en la actualidad la Comunidad de Madrid en su conjunto, los datos resultan concluyentes:

Tabla 6. Asesores/as de los CTIFs de la Comunidad de Madrid⁵⁶.

Asesorías	Nº de asesores/as por CTIF				
	CTIF Madrid-Capital	CTIF Madrid-Sur	CETIF Madrid-Este	CTIF Madrid-Oeste	CTIF Madrid-Norte
Infantil y Primaria	3	3	3	2	2
Humanidades	2	2	1 ó 2	1	1
Ciencias	2	2	1 ó 2	1	1
TIC	3	3	2	2	2
Lenguas extranjeras	3	3	2	1	1
Total	13	13	10	7	7

Si 80 asesores/as no parecían un número excesivo para la atención de las necesidades de profesorado de la capital, ahora 50, deben atender a toda la Comunidad. De los 28 CAPs que existían en el conjunto de la Comunidad, han quedado sólo 5, uno por Dirección de Área Territorial, una auténtica “remodelación”.

“Coordinando” los 5 CTIFs, permanece el Centro Regional “Las Acacias”, cuya situación es semejante a la de los CTIFs, pues es el único centro regional que permanece en la red de formación de los 4 que funcionaban con anterioridad⁵⁷, con

⁵⁶ Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

⁵⁷ Hasta el curso 2007-2008, además del CRIF “Las Acacias”, funcionaban, como centros Regionales:

lo que es el CRIF Las Acacias el único que asume las funciones de los cuatro anteriores, con la siguiente composición:

Tabla 7. Composición de Departamentos del CRIF Las Acacias y nº de asesores/as.

Departamentos	Nº de asesores/as
Educación Ambiental	4
Educación Infantil	2
Enseñanzas artísticas, culturales y deportivas	7
Formación profesional	3
Lenguas Extranjeras	4
Orientación y Diversidad Escolar	5
TICs	7
Equipo Directivo - Director/a. - Vicedirector/a. - Secretario/a. - Responsable de Formación.	4
Total	36

Creo que el concepto de masificación y el de diversidad, unidos, quedan suficientemente claros y ofrecen una imagen bastante nítida de la situación educativa real, progresivamente agravada por cada decisión político-económica tomada por el gobierno competente en el caso de cada territorio⁵⁸.

Por último, para finalizar el recorrido de este análisis de la situación actual, imprescindible como punto de partida, dedicaré unas breves líneas a una circunstancia flagrante que se mantiene, contra todo pronóstico, en una sociedad presuntamente democrática y que tiene que ver con la voluntad de control de quienes gobiernan las instituciones públicas en general y la escuela en particular, y que pone de manifiesto, una vez más, que la estructura de la formación del profesorado que tenemos no es casual, sino que obedece a unos planteamientos ideológicos concretos, que se encuentra perfectamente planificada y que sirve a intereses políticos y económicos, como ocurre con la propia escuela, con la universidad, etc.

- El CRAFI “El Valle”, que se ocupaba de la formación en materia de Atención y la Protección de la Infancia.
- El CREPA: Centro Regional de Educación de Personas Adultas.
- El Centro Regional “Clara del Rey”

⁵⁸ Los actuales CTIFs no imparten las actividades de formación en el edificio propio (no sería posible dada la situación de masificación que se ha provocado. Para ello se han designado ciertos Centros colaboradores (IES, en la mayor parte de los casos), repartidos por el territorio de referencia en cada caso, que prestan sus instalaciones para la realización de las mencionadas actividades, por lo que asesores/as y ponentes se ven obligados a malatender los cursos, seminarios, etc. ante la imposibilidad de estar presentes en diferentes puntos de un territorio extenso (imposibilidad de preparar necesidades tecnológicas, recursos necesarios, materiales, reprografía, etc.)

Una vez más partiré del caso de la Comunidad de Madrid, pero esta situación resulta extrapolable al resto de Comunidades Autónomas del territorio nacional, con matices, seguramente, pero ningún poder establecido renuncia al control de la educación, por lo que no puede renunciar al de la formación de los profesores y profesoras.

Como he dicho anteriormente, los asesores y asesoras de los centros de formación del profesorado acceden a tal puesto por concurso de méritos, con los criterios que se han descrito y, conservando administrativamente el destino desde el que acceden, desempeñan su función de formadores/as –por un periodo máximo de seis años- en régimen de Comisión de Servicios. Esta situación administrativa supone una situación profesional controvertida y confusa, existe margen para posibilitar el acceso de quien parece más afín a los presupuestos ideológicos de quien gobierna -no olvidemos que la segunda fase del proceso de selección de asesores y asesoras se realiza mediante entrevista, exposición del proyecto, ante una comisión institucional, sin criterios objetivos de valoración- y el nombramiento y la continuidad del candidato/a elegido/a es revisable año tras año.

¡Atención! Esto es que se requiere la conformidad del asesor/a para su continuidad durante el curso siguiente, sí, pero también la Administración se reserva el derecho de *prescindir de los servicios de determinado asesor/a* sin necesidad de ofrecer razón alguna, por lo que la renovación de la mencionada comisión de servicios depende, cada año, de que la persona en cuestión haya mostrado lo que llamaré *buena conducta*⁵⁹.

Muchos de los lectores/as se resistirán a creer que en el año 2007 de nuestra era sigan pasando estas cosas, pero la sensación de provisionalidad en el trabajo del asesor/a en la actualidad supone un serio impedimento para la concepción de un plan de formación eficaz y duradero⁶⁰.

⁵⁹ En mis 7 años de experiencia como asesor de un CAP de la C.M. (los 6 previstos inicialmente se ampliaron en uno más por necesidades de la Administración que ya entonces estaba preparando la “remodelación”) he asistido a la destitución de varios asesores/as, de forma unilateral, por su posicionamiento político o ideológico, por falta de afinidad con la dirección del propio CAP o de los dirigentes de instancias superiores, etc.

⁶⁰ En el curso académico 2001-02, tras un periodo de laxitud administrativa en el que asesores y asesoras pudieron permanecer en los centros de formación del profesorado –entonces CRPs, anteriormente CEPs- por tiempo indeterminado (algunos estuvieron a lo largo de diez, quince años), la nueva normativa de creación de los CAPs en la Comunidad de Madrid supuso una renovación masiva de las plantillas de asesores y asesoras, muchos de ellos cargados de entusiasmo ante una nueva función llena de expectativas y posibilidades. Desde entonces, gran número de ellos/as han desistido voluntariamente de continuar desempeñando una función que pronto se manifestó frustrante, que sembró el desencanto y el desánimo ante la falta de posibilidades para intervenir con libertad. Otros, sencillamente, fueron cesados/as.

En el CAP en el que, quien esto escribe, prestó servicios durante 7 años, se produjo, en el mencionado curso 2001-02, el cambio de 9 personas (incluida la dirección). Cinco años después

Se puede comprender que la actuación de asesores y asesoras se encuentra permanentemente sujeta a la aprobación o reprobación de las autoridades educativas, lo que dificulta -casi imposibilita- toda iniciativa autónoma. Todos estos extremos ponen de manifiesto la orientación, las condiciones que presiden el funcionamiento de la red pública de formación del profesorado.

Mientras tanto, proliferan otras redes de formación: sindicatos, asociaciones, fundaciones, empresas, etc., que organizan, desarrollan, experimentan iniciativas de formación de profesores/as, subvencionadas muchas de ellas con fondos públicos, paradójicamente financiadas por la misma Administración que limita la inversión decidida en la red pública.

¿Parece un contrasentido? No se confunda el lector/a. No lo es.

Para entenderlo bastará con comprender que la red de formación del profesorado está concebida desde un modelo tecnocrático de la educación, en el que el *pensamiento único*, la uniformidad y la *unifirmdad* son los criterios esenciales por los que se rige: Para mantener un cierto modelo de escuela conviene dotarse de un determinado perfil de profesorado... y se han tomado las medidas necesarias para ello.

4. Formar al profesorado día a día

Realizado el recorrido por la situación actual, volvemos al planteamiento de páginas anteriores.

Hoy en día resulta imprescindible introducir medidas de Atención a la Diversidad en todas las actividades de formación del profesorado en las que resulte posible, lo que representa una enorme complicación, como hemos ido viendo. Intentaré presentar, a modo de sugerencia, un pequeño programa que pueda facilitar el trabajo práctico de asesores y asesoras a este respecto.

En primer lugar, voy a señalar cuatro tipos de actividades en función de su grado de aplicabilidad directa o indirecta en el aula, lo que se corresponderá con su grado de accesibilidad para ser abordadas desde un planteamiento de diversificación:

sólo 3 personas de aquellas 9 permanecían en su cargo (la Sra. Directora entre ellas), sin que el resto hayan completado el ciclo de 6 años para el que se presentaron voluntarios/as teniendo que someterse a la participación en un concurso público. Parece evidente que con esta sensación de provisionalidad resulte difícil concebir un plan de trabajo eficaz a largo plazo.

Cuadro 1.

1 Actividades en las que el programa tendrá una aplicación nula. Exclusivamente dedicadas al profesorado, sin incidencia directa en el aula, aunque puedan repercutir indirectamente. <i>Ej.: Curso de control del estrés</i> <i>Cuidado de la voz</i>
2 Actividades con una incidencia escasa del programa. Pensadas para el profesorado pero que, sin duda, tienen una repercusión indirecta en el aula: <i>Ej.: Actividades de actualización científica</i>
3 Actividades con una notable implicación didáctica. Se refieren al desarrollo de las áreas curriculares o partes de las mismas. <i>Ej.: Las matemáticas en el 1^{er} ciclo de la E. Primaria</i> <i>La historia de Madrid a través de su arte</i>
4 Actividades plenamente identificadas con el programa. Tratan acerca de la actualización didáctica y/o metodológica del profesorado. <i>Ej.: Intervención educativa en el aula con alumnado inmigrante.</i> <i>Didáctica de la lengua en el 1^{er} ciclo de la E.S.O.</i>

De todas formas, y dado que suelen ser ponentes externos al propio centro de formación quienes se encargan de impartir las sesiones formativas, surge un nuevo problema a la hora de diseñar el Plan de Formación Anual: ¿cómo hacer para que los diferentes ponentes incluyan este tipo de medidas en los bloques de contenido que desarrollan?⁶¹

Resulta necesario que el asesor o asesora de formación modifique, en parte, su modo de trabajo, especialmente en aquellas actividades que dependen de la participación de expertos externos, especialistas en los diferentes campos de conocimiento (cursos, sobre todo, o cualquier otra actividad en cuya organización y diseño abunda la modalidad de ponencia externa)⁶².

⁶¹ Generalmente, como se ha dicho, una vez diseñada la actividad formativa, se contratan las personas cualificadas para su desarrollo que, una vez más, suelen ser expertos/as en los contenidos concretos y tienen “preparadas”, *grosso modo*, las ponencias que imparten en diferentes lugares, pero no han previsto el modo de trasladar esos contenidos a un aula diversa. Con frecuencia se trata de técnicos en diferentes aspectos o áreas curriculares, pero no en didáctica o metodología de las mismas.

⁶² En el momento actual, la concepción de la formación del profesorado más frecuente suele depender en buena medida de este extremo. Más del 50% de las actividades de formación realizadas en los Planes de Formación de la Comunidad de Madrid, por ejemplo, son de este tipo (Plan de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid, 2002, 2003 y 2004).

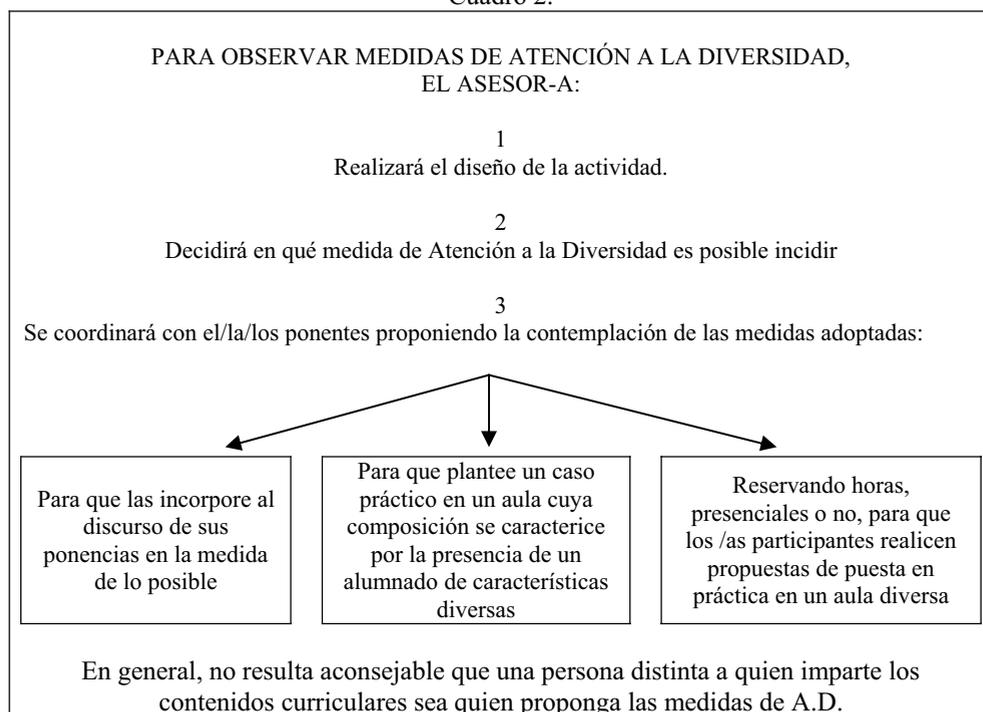
En la C.M. se impone una concepción tecnocrática, academicista de la educación (Pérez Gómez, 1992), que se extiende a la Formación del Profesorado y utiliza la figura del asesor/a como un

Las dificultades, en estos casos, resultan evidentes y las propuestas de solución serán más o menos precisas en función de las posibilidades, del grado de implicación del ponente en el diseño de la actividad, etc.

Una conferencia, por ejemplo, suele presentar el discurso expositivo de una persona experta acerca de un tema de interés, en el que resulta difícil adaptar los contenidos; el ponente hace la misma presentación en un centro de formación del profesorado que en un congreso universitario. Sin embargo en un curso de 30 horas, pensado para dar respuesta a necesidades de formación detectadas y concretas, los contenidos –y el modo de presentarlos– pueden negociarse, matizarse y adaptarse a las necesidades.

El cuadro 2 ilustra los sucesivos pasos que pueden seguirse en el diseño.

Cuadro 2.



Después de ello, será relativamente sencillo para el Centro de Formación llevar un control de aquellas actividades que se han visto afectadas por esta medida e ir las incorporando progresivamente a mayor número de actividades en las diferentes asesorías.

gestor, según se ha expuesto en páginas anteriores, en detrimento de la función de asesoramiento que de éstos/as se podría esperar.

Una tabla de registro del tipo de la que se muestra a continuación puede ser un instrumento útil a tal efecto y permitirá el soporte necesario para un verdadero proceso de evaluación crítica, interna, del propio centro:

Tabla 6. Actividades en las que se han incorporado medidas de atención a la diversidad en el curso académico correspondiente

	N° total de acts. en el Plan	N° de actividades realizadas	Actividades con medidas de A.D.	Modalidad de la propuesta de medidas de A.D.			Tipo de medidas en las que se ha incidido			
				Propuestas por los ponentes	Propuestas por los participantes	Trab. horas no presenciales	Modificación de objetivos	Diversif. contenidos curriculares	Diversificación metodológica	Establ. criterios de evaluación
<i>Asesoría</i>										
Ed. Infantil										
Ed. Primaria										
Formación profesional										
Artística / Ed. Física										
Ámbito Cientif.-Tecnol. (CC.NN.)										
Ámbito Cientif.-Tecnol. (Mat.)										
T.I.C. – M.A.V.										
T.I.C. - Informática										
Ámbito Socio-Ling. (CC.SS.)										
Ámbito Socio-Ling. (Leng/Idiom.)										
Religión										
Atención a la Diversidad										
<i>Total</i>										
<i>%</i>										

En un modelo educativo de Atención a la Diversidad, la preocupación deja de centrarse en la deficiencia o la carencia del alumno/a, para recaer en la respuesta educativa que puede proporcionar la escuela. El alumno es como es y así hemos de aceptarlo; será la escuela la que tenga que adaptarse para procurar las medidas necesarias para responder a las necesidades individuales.

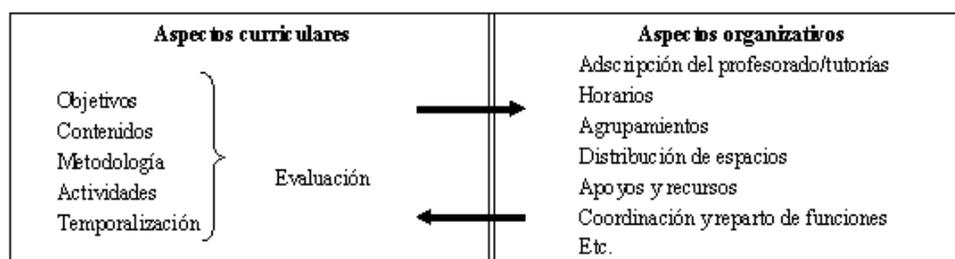
Cobra especial sentido el concepto de Adaptación Curricular, necesariamente presente en las actividades de formación del profesorado que, aunque no constituyen un

objetivo de estas páginas, no podemos dejar de mencionar. Remito al lector/a a la extensísima y diversa bibliografía existente al respecto:

- De acceso al currículum
- Propiamente curriculares:
 - No significativas
 - Significativas

Teniendo en cuenta que estas adaptaciones habrán de contemplar medidas que afectarán a aspectos curriculares, organizativos, didácticos, etc.:

Cuadro 3.



En todo caso, la formación permanente que recibe el profesor/a desde esta perspectiva debe abundar en la idea de que las adaptaciones curriculares que se adopten por parte del Centro Educativo no son responsabilidad exclusiva de especialistas (Orientador/a, profesorado de Apoyo o de Compensatoria, en el caso de que existiesen), sino del Claustro en su conjunto, deben ser refrendadas por toda la Comunidad Educativa y se incorporarán a la P.G.A. y, en su caso, al P.E.C.

Es más, son los tutores/as quienes establecen el contacto más directo y constante con el alumnado, los principales responsables de detectar las necesidades individuales de cada alumno/a y proponer, en cada caso, las medidas de adaptación curricular necesarias, en coordinación con el profesorado de apoyo de que disponga el centro según las diferentes modalidades o programas en los que participe y someterlas a la consideración y aprobación de los órganos colegiados y de coordinación.

Por esta razón, entre otras muchas, cobra especial importancia la formación que se da a los centros (integrando a todos los/as profesionales que trabajan en él) frente a los modelos de formación individual y aislada en los que un profesor/a recibe formación por

iniciativa personal, que no revierte en el resto de compañeros/as ni en las aulas⁶³. Las redes de formación del profesorado tienen el reto -y la responsabilidad- de ofrecer formación en este sentido a todos los componentes del centro: tutores/as, profesorado de apoyo (integración, compensatoria, aulas de enlace, orientadores/as, diversificación, garantía social,...), equipos directivos,... etc.

La toma de decisiones, como su puesta en práctica, así como el proceso de evaluación continua que regulará y reorientará todo el proceso, exigen optimizar el funcionamiento de los órganos de coordinación docente, por lo que el trabajo del profesor pasa a ser una actividad colaborativa y de equipo en la que pierden sentido las actuaciones individuales y descoordinadas. Esa nueva actitud será un elemento más hacia el concepto de una nueva profesionalización docente.

Abandonamos la antigua idea del profesor-instructor, dueño de su aula o su materia, para dibujar la figura de un nuevo profesor, concebido como un profesional reflexivo y crítico –autocrítico con la nueva función de la escuela en su tarea de dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno-a-, abierto y colaborador, consciente de que permanentemente tomamos decisiones de carácter moral, que afectan a la vida de las personas y cuya responsabilidad no puede recaer en el juicio individual de cada uno/a. La tarea de educar pasa de ser función del profesor para serlo de la escuela, esto es, de la Comunidad Educativa.

Por último, destacar la tarea fundamental de coordinación y dinamización que corresponde a los equipos directivos a este respecto y la especial sensibilización que debe procurarse a las personas que asumen esta responsabilidad. La gestión del centro que realizan los Equipos Directivos, los tipos de liderazgo que se establecen, el signo en las relaciones escolares, el clima del centro, pueden potenciar o entorpecer esta tarea, pero esto será tratado con más profundidad en otro capítulo.

Sólo añadiré aquí que, en este tipo de situaciones, cobran especial interés aquellas modalidades de formación que afectan a centros completos frente a las que tienen que ver con la iniciativa particular del profesorado.

Los seminarios, grupos de trabajo o los proyectos de formación en centros, resultan modalidades de formación especialmente interesantes para incidir en el funcionamiento de los centros y en la dinamización del equipo de profesores y profesoras. La adquisición de las nuevas competencias profesionales revierte inmediatamente en la práctica del aula, la formación recibida tiene muchas

⁶³ Se comprenderá fácilmente que resulta poco productivo que un profesor/a, aisladamente, reciba formación en este sentido si el equipo directivo, p.e. o el conjunto del profesorado del centro, no participan de ella.

posibilidades de resultar eficaz y produce resultados visibles a corto plazo. Todo ello contribuye a obtener mayor grado de satisfacción entre los profesores y profesoras, a su profesionalización progresiva y, en definitiva, a una notable inversión en calidad docente.

La empresa no es fácil. Al profesorado se le exige un esfuerzo supremo de adaptación que no siempre se le reconoce, ni se le proporcionan los instrumentos necesarios para llevarlo a cabo (formación, mayor dotación de medios materiales y humanos,...), pero todos los alumnos y alumnas tienen idéntico derecho a una educación de calidad y una formación acorde con su capacidad, sus intereses o sus expectativas, desde el alumno/a con sobredotación intelectual hasta el más desfavorecido familiar o socialmente, de forma que el docente debe ser concebido como un profesional competente, formado/a para poder dar respuesta a las necesidades especiales que se presenten en el aula (Ainscow, 1995).

¿Existe alguna incompatibilidad para que un fontanero lea a Shakespeare?, ¿o para que un médico instale un enchufe? El nivel cultural de una sociedad se eleva cuando sube el acceso a la cultura de toda su base, aunque sea un poco, no cuando una élite privilegiada y minoritaria posee toda la información altamente especializada. Y la única opción posible para que eso ocurra pasa por dotarnos de una escuela para todos y para todas (Baudelot y Establet, 1989; Porras Vallejo, 1998; Wang, 1998; Marchesi, 2000), de una escuela en la que tanto los planes curriculares como la formación del profesorado –inicial y permanente- estén al servicio de esa necesaria Atención a la Diversidad que venimos propugnando.

Bibliografía recomendada

AAINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, UNESCO/Narcea.

BAUDELLOT y ESTABLET, (1989).- *El nivel educativo sube*. Madrid. Morata. 1990.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata.

PORRAS VALLEJO, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla, M.C.E.P.

PUMARES, L. (2005). *Los mitos de la escuela*. Revista Complutense de Educación. Vol. 16. Nº 2. 455-469. Madrid.

PUMARES, L. (2006). *Y de la universidad al suelo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza. 269-294.

PUMARES, L. Y SALAZAR, J. (2007). *Quitando cárcel a la escuela*. Madrid. Editorial Cep.

WANG, M. C. (1998): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

ZEICHNER, K.M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Monográfico: Cuadernos de Pedagogía. 220. 44-49.

ZEICHNER, K.M. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. En *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid. Morata.

QUÉ NECESITA (Y QUÉ BUSCA) EL DOCENTE EN ACTIVO

Julio Nevares de la Plaza
Licenciado en Pedagogía
Licenciado en Filosofía y Letras
Orientador

*Busca y anhela el sosiego...,
mas... ¿quién le sosegará?
Con lo que sueña despierto
dormido vuelve a soñar.*

(Rosalía de Castro)

1. Introducción: el malestar docente

El término malestar docente, sin ser algo novedoso, ha tomado carta de naturaleza en la última década, cuando más se ha investigado y escrito sobre el asunto. ¿Qué está pasando?, ¿qué acontecimientos lo están provocando?

Vivimos en una época de cambios acelerados. Alvin Toffler lo analizaba en su célebre libro *El “shock” del futuro*. El cambio no consiste sin más en el incremento de nuevos conocimientos, información o ideas, sino que supone “*la sustitución del aprendizaje hecho desde experiencias cognitivas, afectivas o vitales, ahora ya inservibles, a dimensiones personales ajustadas a la nueva y más adecuada percepción de la realidad*” (García Monje, 2000:13).

La escuela está asumiendo unas funciones que crecen cada día en amplitud y complejidad. A las funciones tradicionales de transmisión de saberes y conocimientos formales se le han ido añadiendo otras de carácter administrativo, comunitario o asistencial, y estas tareas complementarias están adquiriendo un carácter sustantivo: no sólo se aumentan los contenidos de la tarea docente sino que

se desplazan sus funciones pedagógico-docentes. Sin embargo, la organización escolar permanece inalterada.

El modelo tradicional familiar también está cambiando rápidamente, así como las demandas que desde él se trasladan a la escuela. El protagonismo que la familia tenía antes *“en la socialización primaria de los individuos atraviesa un indudable eclipse en la mayoría de los países, lo que constituye un serio problema para la escuela y los maestros”* (Savater, 1997: 58). A este eclipse familiar, Savater añade la radical transformación del estatuto de los propios niños a causa de la televisión. *“La revolución que la televisión causa en la familia, sobre todo por su influencia en los niños (...) proviene de su eficacia como instrumento para comunicar conocimientos. El problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente sino que educa demasiado y con fuerza irresistible”* (Savater, 1997: 69).

El modelo de enseñanza aprendido en las Universidades y al que se tiende a imitar no sirve, está demasiado alejado de los problemas con los que ahora se encuentra el docente; en muchos casos no ha existido formación psicopedagógica, y los recursos básicos para enfrentarse a los problemas de un adolescente o de un aula son escasos y se funciona desde la intuición y el sentido común.

A todo lo anterior se añade la desvalorización de la función docente: todo el mundo se cree con capacidad para opinar, cuestionar, criticar o censurar sus actuaciones, lo cual le ha generado una sensación de inseguridad, desprotección y pérdida de autoridad sin que se oigan voces en defensa de un trabajo que no termina en el aula: la preparación de las clases para grupos variados y diversos, la búsqueda de elementos motivadores, contenidos atractivos, actividades interesantes, etc. son tareas que se lleva a casa y, a su vez, los fracasos en mantener no ya el interés del grupo sino la disciplina básica están generando un desgaste y un desafío a su capacidad de resistencia. El resultado es estrés, inseguridad, miedos, depresiones, bajas por enfermedad, absentismo...

Este conjunto de variables y otras más han llevado a buena parte del profesorado a un malestar generalizado y difuso que en nada favorece la posibilidad de ofrecer las respuestas que hoy necesita la escuela. ¿Puede aportar la formación algo al bienestar docente?, ¿sería necesario algún otro requisito además del de la formación?

2. Las nuevas necesidades de la escuela y la actualización permanente

2.1. La realidad es tozuda

No sólo no se acomoda a lo que nosotros quisiéramos que fuera. Va por libre, es cambiante, compleja, *se halla en una permanente evolución* y por más que intentemos controlarla se nos escapa de las manos. La sociedad actual tiene muy poco que ver con la de hace treinta, veinte o diez años.

El vértigo que se percibe en la escuela desde los nuevos patrones sociales emergentes, desde la publicidad masiva dirigida a los niños/as y adolescentes, desde el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el uso de Internet, o desde la propia globalización y la llegada masiva de inmigrantes, etc., exige una respuesta que alguien tiene que dar a las nuevas generaciones para que puedan conservar lo mejor de la cultura y tradiciones anteriores y enfrentarse con las mejores herramientas a los nuevos retos que les va a demandar el futuro.

De ahí que si el profesorado no se esfuerza en conocer y comprender los cambios sociales, culturales, científicos o tecnológicos que se producen así como sus causas, queda rápidamente anquilosado y pierde la capacidad de ofrecer una respuesta educativa y profesional a los nuevos retos que se le presentan, llegando, incluso, a quedarse analfabetos, y en muchos aspectos muy por detrás de sus propios educandos.

2.2. Las resistencias ante los cambios

Hay que entender que las resistencias son lógicas y comprensibles; es más, como diría Piaget, necesarias. Ahora bien, cuando las resistencias son tan fuertes ante el proceso de asimilación de lo nuevo, llegan a impedir cualquier crecimiento, aprendizaje o modificación de las premisas previas. A veces, bajo estas resistencias se esconden excusas internas o externas, pues durante muchos años se han venido escuchando –y aún se escuchan- frases bajo las que de algún modo existe un intento solapado de autoprotección, defensa o evitación de las nuevas realidades educativas.

Frases como “*yo no he hecho una oposición para ser educador...*”, “*yo no he opositado para ser tutor sino como experto en mi materia...*”, etc., no son más que solemnes frases de rechazo de todo lo que sonara a pedagogismos, didácticas, estilos de aprendizaje, atención a la diversidad..., porque no se les había preparado ni habían opositado para ello. Es más, en un sector del profesorado de Secundaria, estos términos han sido vistos de forma despectiva y considerados como entretenimientos e interferencias de quienes no querían ir a la raíz de la enseñanza de los contenidos conceptuales serios.

Esto, que en determinado momento fue una bandera de resistencia y una seña de identidad, fue perdiendo consistencia y se transformó en una acusación a la Ley del 90 (LOGSE), responsabilizándola de la destrucción del sistema educativo y de todos los males que se han derivado desde entonces a la educación.

Puede decirse que lo anterior es una simplificación, pero hay que reconocer que tras ella se esconde una filosofía y una manera de ver la vida y de enfrentarse a la realidad educativa, pues no puede afirmarse que exista una enseñanza pura: tras la propia forma de enseñar se encuentran múltiples actitudes en relación con el alumnado, diversos valores que se transmiten no verbalmente, etc., así como tras el rechazo de una Ley determinada, prescindiendo de sus posibles errores, se esconde la no aceptación de una *escuela inclusiva* con todas las particularidades, dificultades y exigencias que conlleva.

2.3. Aprender a desaprender

En todo este proceder aparece una serie de elementos atávicos que tienen que ver con la reproducción de los modelos que hemos vivido en nuestra infancia y en nuestra formación, que nos han dado seguridad y que siguen teniendo peso significativo por las personas que los legaron, por las emociones que se estructuraron en torno a su aprendizaje, por el sentimiento de pertenencia a un grupo determinado que proporcionaron y se piensa que no hay otras formas de transmitir los contenidos de enseñanza que los experimentados en su momento como vitales.

Es difícil “aprender a desaprender” pues, como señala el psicoterapeuta García Monje (2000), *“la realidad analizada, el sentido común y la estructura psicológica humana, nos invita a considerar un aspecto del cambio a través de esta breve proposición: es necesario aprender a desaprender, si queremos adaptarnos, evolucionar, crecer y abrirnos adecuadamente a la realidad”*.

Esto obliga a reaprender de otro modo, a estar abiertos a cambiar los antiguos esquemas mentales que fueron válidos pero que hoy no sirven, es decir a un reciclaje permanente, sobre todo si se trabaja con un material tan sensible como es el mundo de la infancia y de la adolescencia.

3. El profesorado no es un “totum revolutum”

3.1 ¿Un profesorado instalado en el pasado?

Es la conclusión a que podría llegarse con lo señalado hasta aquí. Instalado en el pasado, en el individualismo, en la rutina libresca, en el inmovilismo, en un

mundo cerrado, sin ser consciente de la rápida evolución -revolución- que se ha producido en el planeta, en el mundo real.

Afirmar esto *no sólo sería una exageración, sería además una falsedad*. La primera imagen que se observa y que en cierto modo nos reflejan los medios de comunicación impide percibir los diversos movimientos que se producen en su interior. Podría hablarse, como de casi todo en la vida, de un continuo, de una línea; y a lo largo de ella ir encontrando los diversos profesionales: en un extremo se observarían profesoras y profesores llenos de vitalidad e ilusión (¿vocacionales?), de diferentes edades y en distintos niveles educativos; en el otro extremo a aquellos y aquellas -también de todas las edades- chamuscados, quemados o al borde del ataque de nervios...; y, en el medio, un espectro amplio de profesionales cumplidores de sus obligaciones básicas, pero al que no se le exija mucho más.

Al acercarse más el zoom y adentrarse un poquito más en los centros se puede advertir que no es lo mismo la tónica general que se respira en un centro de Educación Especial o de Infantil, que en un centro de Primaria, de Secundaria o de Adultos. Y dentro de cada centro la vida interna es completamente diferente: desde la de aquellos que, por diferentes causas, se hallan instalados en el conflicto, hasta la de aquellos otros que han sabido resolver de forma positiva las diferencias y donde el clima de trabajo y convivencia que se respira es gratificante para todas y todos.

Habría que resaltar en este acercamiento algunos detalles más: uno tendría que ver con la edad. Se da la *paradoja* de encontrar *jóvenes* profesores y profesoras que con pocos años de docencia se encuentran *ya cansados de su profesión*, en la que se mantienen porque les da de comer aunque no satisfacción, junto a otros y otros, *veteranos* de cien mil batallas, que siguen *dispuestos a seguir aprendiendo* y plenamente realizados con el quehacer de cada día.

3.2. Un profesorado muy diverso

Así pues, del mismo modo que se habla de la diversidad del alumnado, podría afirmarse igualmente que no hay dos profesores iguales. Desde las experiencias remotas de la infancia, desde cómo se ha aprendido o cómo le han enseñado a uno/a, desde los encuentros o encontronazos con la vida... se ha ido configurando una historia personal y una visión particular y peculiar de la realidad que influye sin duda en su proyección sobre la docencia.

La forma de relacionarse con el alumnado, el estilo y métodos de enseñar, la forma de evaluar..., aunque pueda pensarse que es igual, es propia y particular de cada uno, de cada una, y todo ello forma parte de la riqueza que posee un centro

y que puede transmitir al alumnado dejando un sello y una impronta personal y colectiva que les puede marcar de un modo u otro en relación con el desarrollo de las capacidades, orientación personal y expectativas de futuro.

Todo ello nos invita a andar con pies de plomo al hablar del profesorado y a formularnos múltiples preguntas al referirnos a su formación, porque en su conjunto no es un *totum revolutum homogéneo* del que podamos realizar afirmaciones tajantes pensando que todas y todos se encuentran en un mismo punto de partida.

4. Necesidades individuales y/o necesidades colectivas

4.1. El profesor/a como actor/actriz

Así se ha considerado al buen profesor/a en el pasado, solo/a ante un escenario cambiante cada hora, teniendo que estar a la altura en cada situación y ante cada grupo, debiendo representar además no sólo varias funciones diarias sino distintos papeles de obras diferentes. La profesora o profesor se esforzaban seriamente en su labor dramática y el alumnado seguía atentamente sus explicaciones. No existía la competencia de la Televisión, los videojuegos o Internet. El alumnado aprendía, aunque quizá, en el fondo, era el profesorado quien intentaba aprender por ellos/as.

Eran otros tiempos... La autoridad era reconocida sin problemas, los conocimientos eran básicamente estáticos y la escuela tenía un perfil eminentemente selectivo. El profesor/a no necesitaba una especial actualización. Vivía en el *sancta sanctorum* de su aula desde donde controlaba su realidad y no permitía que nadie entrara a observar, aprender o compartir su tarea. Esta situación, que daba una aparente sensación de seguridad, era también una fuente de soledad, sufrimiento y frustración.

4.2. El escenario social y escolar

Hoy el escenario educativo ha cambiado radicalmente en todos los países de nuestro entorno, y una de sus características tiene que ver con la extensión de la educación obligatoria a toda la población como un valor mediante el cual puedan adquirir una formación humana y una orientación profesional que posibilite que todos y todas alcancen las metas que puedan o quieran.

Al docente no le basta ya con ser un/a artista y usar todos los recursos dramáticos a su alcance, no es suficiente lo que J. Ramón Jiménez aplicaba a la creación poética (*instinto + inteligencia*) (Albornoz, 1973). Necesita otras muchas

cosas, conocimientos específicos, recursos, nuevas herramientas, nuevas estrategias, nuevas metodologías..., además de contar con un número mucho más reducido de alumnos/as en su aula.

La diversidad de capacidades, motivación e intereses del alumnado así como el contexto sociocultural de procedencia obligan al profesorado que quiere dar una educación de calidad a tener presentes los conocimientos previos que traen, sus ritmos y estilos de aprendizaje, su forma de dar significatividad a los contenidos, etc., lo que implica que el modelo de clase tradicional también tiene que cambiar. Se acabó *el café para todos/as, la clase homogénea* dada para el alumno medio en la que se daba por supuesto que todos/as podían seguir, y si no sucedía así no era ése un problema del profesor/a. En la situación y lógica actuales este perfil y estilo de profesor o profesora ya no tienen cabida. El planteamiento se traduce ahora en cómo conseguir que *todos los alumnos y alumnas alcancen éxito escolar*.

Ante la nueva situación educativa que ya venía cerniéndose desde décadas *fueron surgiendo diversas reacciones*. Un alto porcentaje de docentes, básicamente de Educación Infantil y Primaria, no sólo se incorporaron con entusiasmo a la formación sino que fueron, de forma activa, pioneros de los *Movimientos de Renovación Pedagógica* que reunían cada verano, y en diferentes puntos del país, a miles de asistentes que intercambiaban puntos de vista, ofrecían alternativas de cambio en la escuela y presentaban los logros grupales realizados a lo largo del año. Algo parecido, aunque en menor escala y en una línea más científica que didáctica o metodológica, sucedía con las actividades formativas que organizaban los Colegios de Licenciados y Doctores para Secundaria.

Todos ellos fueron precursores de nuevos aires formativos e innovadores, junto con revistas especializadas, que recogían las experiencias individuales y colectivas que se desarrollaban en las aulas o en los centros, o presentaban monográficos acerca de temas de la más variada actualidad educativa.

Es cierto que con el tiempo estos movimientos se han ido enfriando, quizás por no encontrar todo el apoyo que se esperaba desde las Administraciones con las reformas emprendidas; y también por el agobio que tener que *causar* el aprendizaje de los/as estudiantes cuando el aprendizaje debe ser *causado* por el alumno/a, como señala Novak, y añade: *“una vez relevados de la carga de tener que causar el aprendizaje, los profesores pueden concentrarse en la enseñanza”* (Novak y Gowin, 1988: 15).

La llegada de los Centros de Profesores (CAP, CPR, etc.) como espacios próximos a los centros y, por lo tanto, cómodos para el encuentro del profesorado y su formación, intentó canalizar con novedosas ofertas formativas el interés del

profesorado. Puede decirse que, sin menospreciar su esfuerzo de acercar la formación a todos/as, en la práctica han seguido formándose los/as que ya lo hacían, pero quienes de verdad lo necesitan continúan mostrándose bastante reticentes.

4.3. La formación en la actualidad

Con la obvia necesidad de simplificación se advierte una creciente demanda de formación individual, de ponerse al día en tal o cual tema, y eso a pesar de tener que realizarla fuera del horario laboral y, en muchas ocasiones, lejos del puesto de trabajo, con el objetivo de satisfacer y dar respuesta a las nuevas demandas que plantean las exigencias escolares.

Cuando uno asiste a *Encuentros del profesorado de Educación Especial*, en los que por falta de espacio o tiempo no se pueden incorporar todas las experiencias innovadoras realizadas a lo largo de un curso, los/as asistentes preguntan embobados/as cómo lo han hecho, cuándo, qué aplicaciones se pueden extraer... para dar respuestas imaginativas a los múltiples problemas con que se encuentran en el día a día del aula..., cuando la asistencia es tan numerosa, uno observa que hay hambre de formación sobre temas que les interesan. Lo mismo puede decirse de otros colectivos de Educación Infantil, Primaria, etc., cuando se tocan temas que llegan a la fibra sensible de sus necesidades formativas.

Bien es cierto que *existen diferencias sustantivas con el profesorado de Secundaria*, en quienes curiosamente se perciben las mayores necesidades formativas, y aquí es donde se encuentra el reto más importante del sistema educativo con relación a la formación del profesorado. En este nivel educativo, a *la falta de formación inicial* hay que añadir las carencias para afrontar las dificultades propias de chicos y chicas de la edad con que trabajan -en plena pubertad y adolescencia, con una necesidad de afirmación de su personalidad, en plena búsqueda de independencia, con un pensamiento crítico exacerbado, con necesidad de transgredir los límites pero también de recibir afecto, de observar otros modelos de adultos... Y junto a estas carencias, otros problemas como el desconocimiento de cómo trabajar con el alumnado que llega a los institutos dos años antes o cómo interesar a ese alumnado más complejo del que no puede desprenderse pues ya no cuenta con el sistema paralelo de la FP (Formación Profesional).

Establecida -como en la mayoría de los países de nuestro entorno- una etapa común para todos/as hasta los 16 años, para poder afrontar con éxito esta situación novedosa *necesita ponerse al día en múltiples conocimientos* de psicología evolutiva y grupal, de pedagogía, de didáctica de su materia, de métodos de trabajo, de técnicas variadas para evaluar su proceso de maduración o, simplemente, para entrevistarse con un alumno/a o con su familia.

Se precisa pues una intensa actualización individual pero -puesto que en los centros no se puede actuar de forma aislada al formar parte de un conjunto donde todo repercute en todo el profesorado del centro- es de suma importancia que la formación pueda ser compartida de modo que el trabajo con el alumnado se realice sin excesivas contradicciones. Es más, muchas veces, tras una buena actividad formativa recibida a nivel individual se escuchan frases como ésta: “*si esto lo hubieran oído mis compañeros/as*”, “*si esta actividad pudiera realizarse en mi centro con todo el profesorado*”, “*si algo así pudiese desarrollarse en mi centro con la implicación de todos/as*”, lo cual muestra en el fondo una profunda frustración de que lo que ha venido bien a uno o a una no se haya podido generalizar al resto de sus compañeros y compañeras.

En conclusión: formación individual sí, toda la que se precise; formación colectiva, también y con preferencia a la primera, pues ofrece el mejor modo para articular las necesidades comunes que precisa un centro para avanzar en un proceso educativo compartido, tanto a nivel global de todos los miembros de un claustro como de grupos específicos dentro del mismo.

5. De la “cultura” del sexenio a la respuesta educativa al alumnado en su contexto

5.1. La larga marcha de la formación

Volver al recurrente tema de la formación inicial del profesorado puede acabar pareciendo algo propio de personas ociosas. Libros blancos o de otros colores vienen a acompañar de un modo u otro a las diferentes leyes educativas.

Se ha esperado mucho tiempo y en estos últimos quince años han ocurrido demasiadas cosas para no haber dado más que algún tímido paso experimental en unas pocas Universidades en la dirección adecuada. Las consecuencias saltan en estos momentos a la vista con la pérdida de varias generaciones de profesionales de la educación que apenas han recibido un barniz pedagógico-teórico y unos centros cuyas costuras se rompen por todos los lados, a los que podía aplicarse aquella parábola del vino nuevo y los odres viejos, de formar al nuevo profesorado para situaciones que se han quedado obsoletas.

5.2. ¿Se cree de verdad en la formación?

La pregunta resurge con toda su fuerza: *¿se cree y apuesta seriamente desde las diferentes administraciones por la formación inicial y la actualización del profesorado*, o lo único que interesa es ofrecer una buena imagen social mientras se siguen poniendo paños calientes al problema formativo del

profesorado, y se atienden de forma un tanto improvisada las urgencias que van apareciendo, cambiando casi anualmente las líneas prioritarias de formación..., y que el profesorado se vaya actualizando con buena voluntad, apoyado, eso sí, con el pequeño aliciente de cumplimentar cien horas de formación cada seis años para cobrar el complemento del sexenio?

¿Se cree de verdad en la formación como para ofrecer un respaldo serio a los planes que presenten los centros, a exigir su formulación a quienes no lo tengan, a echar imaginación para que pueda *desarrollarse en el horario laboral* sin detrimento de la necesaria atención al alumnado?

Si esto es así, si se considera importante para la sociedad, y puesto que cuesta dinero, *habría que hacer pedagogía con las familias y con la ciudadanía en general*, del mismo modo que se realiza con otros temas que se consideran valiosos, pues es un apartado que les afecta de forma directa e inmediata y su éxito redundará en la calidad de la educación que reciben sus hijas e hijos. No se puede seguir considerando la escuela como una guardería, un aparcamiento de niños/as por un lado y exigirle, por otro, que garantice todas las demandas educativas, sociales y de formación ética que vayan surgiendo, sin hacerse mínimamente *cómplices* de quienes llevan a cabo diariamente todas esas tareas.

Experiencias se realizaron, y con éxito, ante la llegada de la reforma del 90 con el profesorado que entonces impartía docencia hasta los catorce años: la formación se desarrollaba en las horas vespertinas de clase y se atendía a todos los niveles educativos, desde Infantil hasta el profesorado especialista de las materias pasando por los equipos directivos o tutores, en los aspectos organizativos, didácticos, de orientación o temas transversales..., a lo largo de dos cursos en zonas tan amplias como los barrios madrileños de Vallecas o Latina y Carabanchel o en poblaciones periféricas como Leganés, Fuenlabrada o Alcalá de Henares. Pero, como tantas veces ocurre, terminada la experiencia y desarrollada una amplia evaluación, todo quedó en eso, en una experiencia aislada de la que no pudieron extraerse las consecuencias adecuadas o corregir los posibles errores cometidos.

Es cierto que la estructura de Primaria facilitaba, sin duda alguna, la realización de un proyecto de formación en el horario laboral, pero igualmente se realizaron experimentos de formación con tutores/as de Secundaria en el horario laboral -a partir de las doce de la mañana- a través de una organización horaria que tomaba como prioridad dicha formación.

5.3. La autonomía de los centros y el contexto

Ahora bien, ¿están preparados los centros, desde la tan cacareada autonomía, para dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado en

un contexto determinado? ¿Están preparadas las Administraciones para ser consecuentes con dicho principio y apoyarlos en consecuencia?

Para ser consecuentes, lo primero que habría que hacer es un análisis del contexto en el que participara toda la comunidad educativa: desde el liderazgo ejercido por el equipo directivo, desde los diversos órganos de asesoramiento, participación y decisión del profesorado, alumnado y familias, desde una estrecha relación con las Juntas Municipales y sus variados recursos y servicios, así como desde un entorno abierto y participativo de quienes quieren colaborar con el centro.

Y tras esa reflexión madura nacerá, de modo natural, un *plan de formación* mediante el que se pueda ofrecer una respuesta a todo el profesorado con sus inquietudes y peculiaridades, que pueda a su vez garantizar una educación de calidad a todo el alumnado, en una escuela inclusiva, libre de cotos cerrados. Desde ahí surgirán igualmente diversos *planteamientos formativos generales* (por ejemplo sobre el Plan de Atención a la Diversidad o el Plan de Acción Tutorial) y *sectoriales*, de un ciclo u otro, de un departamento u otro, o interdisciplinares, con el objeto de aprovechar al máximo los recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos del propio centro.

Pero para que esto tenga consistencia duradera es necesaria una cierta *estabilidad del profesorado*, es imprescindible potenciar los diversos *liderazgos* existentes, explícitos o latentes, contar con *apoyos* externos precisos y, sobre todo, con la decidida apuesta y apoyo de la Administración Educativa. Con esto, sin eliminar los sexenios, se podrá contar con otra actitud del profesorado respecto de la actualización pedagógica y contemplar diversas formas de apoyo al profesorado en los centros y que su formación pueda ser desarrollada en el horario laboral.

El proyecto no es sencillo en Primaria y mucho menos en Secundaria, pero por algo hay que empezar. Existen centros de Primaria en los que unen dos horas de permanencia un día a la semana para formación y los viernes terminan una hora antes..., de la misma forma que en Secundaria se organizan los horarios -dentro de los criterios que hay que consensuar al comienzo de curso- para que los tutores o las tutoras tengan una hora semanal común para formación o tratamiento de problemas con el Departamento de Orientación y nunca a la última hora de la jornada. Son pequeñas muestras de que, con imaginación y esfuerzo organizativo, se puede avanzar.

La apuesta y el reto de la formación en los centros están sobre todo en Secundaria, pues las dificultades organizativas y las peculiaridades horarias en que se mueven exigen imaginación, trabajo, paciencia y valentía. Ahora bien, dado que es en esa etapa escolar donde las dificultades resultan crecientes si no agobiantes, habrá que asumir el envite e intentar ofrecer una respuesta de formación lo

suficientemente atractiva que consiga reconciliar al profesorado con su profesión educadora.

6. ¿Por dónde empezar?

6.1. Unas precisiones de entrada

Si se parte de estas bases generales y siendo plenamente conscientes de que no hay una receta única ni un método aislado de formación y, sobre todo, teniendo en cuenta las enormes diferencias que plantea la actualización del profesorado en los diferentes niveles educativos (desde Educación Infantil hasta Educación de Personas Adultas, pasando por las Enseñanzas de Régimen Especial o Formación Profesional), este apartado se centrará de un modo un poco más particular en los centros de Secundaria, aunque diversas propuestas puedan ser asumidas por los distintos colectivos profesionales.

Parece todo tan importante, tan necesario y tan urgente que resulta imposible precisar por dónde habría que comenzar. Son los propios centros quienes deberían determinarlo en función del análisis de sus prioridades, y al hacer referencia a *los centros* se hace explícita una *clara opción formativa*, por entender que es la que mejor puede tomar en cuenta y responder a las necesidades del contexto, porque facilita la adquisición de un lenguaje común en el profesorado y la adopción de medidas conjuntas que, aunque sean pequeñas, suponen un avance muy superior a las actuaciones individuales.

En su momento, diversos colegios e institutos utilizaron métodos para evaluar las necesidades de los centros (por ejemplo, el QUAFE 80 –Darder y López, 1989-, etc.) que pretendían dar pistas para priorizar y comenzar sus actuaciones de mejora desde aquellos apartados que de forma consensuada fueran considerados como más importantes y urgentes, entre los que figuraban las necesidades formativas.

En cualquier caso, parece lógico que la formación deba *partir de las demandas del profesorado* ejerciendo éstas de elemento motivador, y que procuren generar conflictos cognitivos a su tarea profesional que puedan favorecer nuevos aprendizajes y respuestas a la realidad con la que trabajan. Además, el *tratamiento de los temas deberá ser cercano*, no meramente teórico (Pumares, 2005), y que sin necesidad de ofrecer recetas facilite variedad de experiencias realizables y posibles.

Siguiendo la imagen de la pirámide de Maslow, la formación en este momento debe asegurar, como primer objetivo, cubrir los aspectos que podrían llamarse de *supervivencia* para que todos los colectivos de profesores y profesoras,

desde una sensación de seguridad, puedan experimentar el agrado de avanzar conjuntamente en la recepción positiva de nuevas propuestas formativas, en la comunicación de sus experiencias y en el desarrollo de su capacidad crítica y creativa.

Parece conveniente también que la formación contemple *actuaciones para regenerar la confianza en el profesorado*, tanto en lo personal como en lo profesional y en lo individual como en lo colectivo, y simultáneamente tome en consideración los *diferentes aspectos educativos y curriculares* -profesionales-, pues ambos se encuentran íntimamente relacionados.

6.2. A modo de ejemplo

Se esbozarán aquí unas líneas generales de formación que faciliten el *reencuentro* del profesorado.

- La primera propuesta tendría presente la eliminación del malestar docente, o dicho en positivo, la *recuperación del bienestar personal y profesional*: trabajar aspectos relacionados con la salud y la inteligencia emocional ayudará a generar una confianza en las propias personas, en las compañeras y compañeros del claustro, a eliminar diversos prejuicios, a sanar un poco la mente, a facilitar la comunicación y a ejercitar igualmente destrezas de empatía... En este sentido temas como el *autoconocimiento y la autoestima, el conocimiento y control de las emociones, la asertividad, las habilidades sociales, la prevención del estrés*, etc. pueden dar un buen juego para comenzar a sentirse seguros/as consigo mismo y a crear un clima de comunicación y confianza con el resto de compañeros/as..., pero puede trascenderse al plano educativo ya que ayudará también a entender las necesidades emocionales del alumnado, tan importantes en esta etapa y para establecer una nueva relación con ellos/as.
- Un nuevo paso abordaría el entrenamiento en el *trabajo cooperativo y en equipo* como fuente de riqueza y satisfacción: perder el miedo a presentar lo que se hace y cómo se hace, poder aprender de los errores, ampliar las miras desde las experiencias de los/as colegas, buscar en común..., todo ello como un aprendizaje vital, que exige desaprender muchas rutinas. Si el trabajo en equipo apenas se practica es, entre otras cosas, por la sencilla razón de que no se puede enseñar aquello que se desconoce, que no se valora, que no se ha experimentado como importante, o en lo que no se cree como herramienta eficaz para el aprendizaje.

- Asentadas unas bases de serenidad y confianza mutua, la formación podría discurrir por el conocimiento y práctica de destrezas para la consecución de un buen *clima de aula*, lo que lleva consigo entrenamiento en el conocimiento y utilización de estrategias grupales, la familiarización con ciertos problemas como la hiperactividad o los trastornos de conducta..., que eviten, desde la prevención, posibles problemas; el aprendizaje en el manejo del conflicto y la mediación, etc.
- Estas actividades formativas no pueden estar aisladas del conocimiento de la *psicología evolutiva y grupal* de los y las adolescentes -no olvidar que todos hemos pasado con más o menos fortuna por esa fase- y de la comprensión de cómo aprenden los alumnos/as, de sus estilos y ritmos de aprendizaje, de sus formas de procesar la información, etc., para que nuestra relación con ellos/as pueda ser de *apoyo empático*, de mediadores/as en su aprendizaje desde nuestra condición de personas adultas -que no colegas- y se tengan claves para aprender sin que lleguen a perecer en el intento.
- El tratamiento de todos estos apartados exigirá la presencia de expertos/as y una buena práctica a través de *role playing*, de talleres, de estudio de casos, etc., que faciliten un aprendizaje contextualizado y afianzarán un entrenamiento reflexivo.
- Los temas de *formación y actualización científico-didáctica* en las áreas y materias para mejorar el proceso de enseñanza encontrarán aquí su lugar adecuado. Ideas para la motivación en las diferentes unidades didácticas, para la presentación de materiales, recursos metodológicos, actividades, experiencias, innovación y, cómo no, la incorporación de las TIC como recurso didáctico y como fuente de información e investigación, materiales para abordar la diversidad con medidas ordinarias o no tan ordinarias..., podrán trabajarse en este punto desde intereses comunes o similares, de forma interdisciplinar, con profesorado del propio centro o con el de otros centros cercanos y con una u otra modalidad de formación.
- Y, dentro de la actualización didáctica, hacer especial hincapié en la *formación sobre la evaluación* -formas, estrategias, métodos, recursos, etc.-, como proceso y como culminación del aprendizaje conseguido de forma significativa y funcional y al mismo tiempo como comienzo de un nuevo paso o de un análisis de lo que ha sucedido, para adoptar las medidas adecuadas de refuerzo.

- Un apartado formativo que habría que mimar es el de la *formación del profesorado novel* que llega a los centros. Desde ofrecerle una buena acogida hasta facilitarle un tutor/a-formador/a que le ofrezca aportes en temas clave como tratamiento de la diversidad, materiales, motivación, disciplina, evaluación...; así como asesorarle en temas de observación y diagnóstico desde el apoyo del conjunto de profesionales experimentados y desde el Departamento de Orientación. Por su parte, él/ella debería participar en seminarios de apoyo, reflexión, intercambio de materiales, experiencias, etc. con otros colegas que se encuentren en situación similar, con el objetivo de reforzar su trabajo desde el análisis de los errores y aciertos; la elaboración de diarios sobre la nueva práctica profesional le hará sentirse arropado/a, aprender sin traumas, e irse animando a desarrollar pequeñas iniciativas desde la investigación en la acción.

6.3. *Unas matizaciones*

En primer lugar, aclarar que sería una ingenuidad decir que se acaba aquí la formación en el centro..., no se ha hecho más que un esbozo de punto de partida para un centro que se halla bajo mínimos. Otros, que han superado esas fases iniciales, tienen muy claros los siguientes pasos formativos. El caso de un centro de más de 1800 alumnos/as en el que todo el equipo directivo, más todos los jefes/as de departamento (25 personas), se han involucrado en la reelaboración del PEC, los PC de Secundaria, Bachillerato y FP, el RRI, y el PAD, desde el contexto actual y con la participación democrática del resto del profesorado y en los aspectos correspondientes, de familias y alumnado, no es más que un ejemplo.

En segundo lugar, indicar que todo lo reseñado hasta aquí para la Educación Secundaria, puede aplicarse de forma similar y quizás sin tantas complicaciones como las que presenta la estructura de un Instituto al resto de centros de otros niveles educativos.

En tercer lugar señalar que, en la formación individual, junto a su realización presencial deberá avanzarse en nuevas fórmulas como la *formación on line* con el apoyo de las TIC. Y junto a esto habrá que prestar mucha atención a las nuevas formas de comunicación, intercambio y crecimiento profesional, como empiezan a ser ya los *blogs* de los/as internautas educativos.

Finalmente, toda esta formación, cada día más necesaria, debería impartirse en el horario laboral. Sonrojo produce releer casi 20 años después lo que el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo decía: *“la propia formación, en todo caso, no debe significar para los profesores una sobrecarga horaria de trabajo o sacrificio económico. Bajo estas condiciones, la formación constituirá no*

sólo una oferta a disposición de los profesores, sino un deber exigible de ellos.”
(Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989: 211).

7. La formación de los equipos directivos y de los tutores y tutoras

El profesorado necesita también buenos equipos directivos y una formación competente para desarrollar la tarea de tutorización del alumnado. La línea formativa de estos otros dos pilares es fundamental para mantener la solidez del edificio educativo.

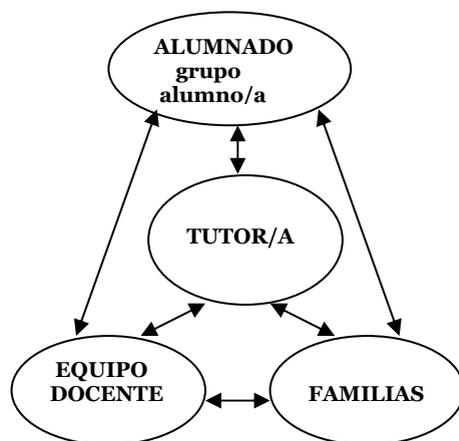
7.1. La formación de los equipos directivos

Su importancia es clave pues ellos son quienes están llamados a liderar los cambios, a tener una visión global y de conjunto del centro en el entorno, a organizar y distribuir las funciones, a fomentar un clima de relaciones y de participación, a apoyar el trabajo en equipo, a escuchar opiniones, críticas y sugerencias, a mediar y superar los conflictos, a abrir el centro al entorno, a evaluar la marcha del centro y a introducir las consiguientes mejoras. Y puesto que un equipo no se improvisa por muy buena voluntad que ponga, una formación y un entrenamiento eficaz en los apartados anteriormente reseñados parece crucial para el éxito en el funcionamiento de un centro.

7.2. La formación de los tutores y tutoras

Ésta es la otra gran necesidad formativa, pues es en el ámbito de la tutoría donde juega la madre de todas las batallas educativas.

Si en Primaria este problema no ha existido al considerarse todos/as tutores/as y educadores/as aunque no tuvieran asignado un grupo determinado, en Secundaria, como consecuencia de diversos factores -falta de formación previa, sentirla como función y responsabilidad añadida, no tener reconocimiento alguno, etc.- se ha minusvalorado, se ha dejado en manos del profesorado joven e inexperto que llegaba a los centros..., y ante las resistencias para asumir esa función -hay que reconocerlo- no han funcionado adecuadamente y hoy se están pagando las consecuencias de su prolongada falta de valoración.



Sin embargo, los tutores y tutoras son el referente fundamental y privilegiado en la vida de un centro: ¿a quiénes se dirigen los alumnos/as cuando tienen un problema individual o grupal?, ¿a quiénes acuden las familias para informar y recabar información de sus hijos e hijas?, ¿a quiénes se dirige el profesorado del equipo docente cuando surgen problemas...? Y es que, se quiera o no, a través de la tutoría discurre el proceso educativo de los centros contemplándose como la piedra central en la convergencia y vertebración educativa de los mismos (Nevares, 1989, 1991,1997).

La junta de evaluación se convierte en un espacio privilegiado de formación, pues en ella -bajo la coordinación del tutor o tutora- se desarrolla la culminación de un proceso de reflexión y análisis conjunto sobre la marcha del grupo y los problemas de sus miembros sobre los que poder adoptar y poner en marcha aquellas decisiones que se consideren oportunas para el siguiente período evaluativo.

En consecuencia, si la tutoría es considerada como pieza fundamental de la vida de los centros, habrá que exigir a las Administraciones Educativas el consiguiente *reconocimiento*, en todos los aspectos -económico, liberación de horario, méritos, etc.- como lo tienen por ejemplo los jefes o jefas de los departamentos y, al mismo tiempo, una *formación adecuada* para dar respuestas a las exigencias de sus funciones.

Ésta tendrá que comprender aspectos como la observación y conocimiento del grupo y de sus miembros, la psicología de la adolescencia y los variados problemas que en ella ocurren -generales y específicos como los temas de anorexia o bulimia, los trastornos de conducta, hiperactividad, etc.-, la dinamización del grupo, la tutoría entre iguales, el tratamiento del conflicto y la mediación, la interculturalidad, la organización de las reuniones, la evaluación, la orientación, el dominio de la entrevista, etc., y todos estos temas tratados desde un plano práctico y cercano al trabajo diario.

8. Hacia una nueva cultura profesional

8.1. ¿Una cultura en crisis?

Me acercaré al concepto de cultura profesional desde lo que el diccionario de la RAE muestra en su tercera acepción por cultura: “*conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.*”. Si esto lo aplicamos al profesional de la educación nos informa de modo muy certero de lo que ha sido hasta ahora su cultura profesional y de lo que puede ser en el futuro.

Como elementos concretos que han configurado la cultura del profesorado podrían considerarse los siguientes:

- Transmisor de conocimientos
- Competente en su materia
- Que trabaja de forma aislada
- Individualista
- Acostumbrado a dar clase a un alumnado homogéneo
- Rutinario
- Poco dado al trabajo interdisciplinar
- Desconectado del contexto en que trabaja
- Sin implicación en el proyecto global del centro
- Corporativo
- ...

Al cambiar y complejizarse la situación educativa y social en tan poco tiempo, también su modelo cultural ha entrado en crisis: no se siente a gusto personal y profesionalmente con el anterior, pero no encuentra otro nuevo que sustituya y satisfaga sus aspiraciones quizás porque implica múltiples cambios de hábitos a los que es difícil renunciar.

8.2. Una nueva cultura profesional

El concepto de profesor/a como investigador/a surge principalmente de Stenhouse (1987) y de su modelo teórico del currículo, entendido como “*un proyecto que el propio profesorado debe construir, basado en una ética profesional al servicio del cliente y que parte de los intereses de la mayoría de la población y específicamente del alumnado, antes que de los intereses de los sistemas institucionales*” (Imbernón, 2005: 92). Es éste un concepto superador de un profesionalismo desclasado, encaminado a asumir una cultura profesional más autónoma y comprometida con la transformación y que puede ofrecer alguna luz para ofrecer nuevos planteamientos de futuro.

Desaparece el concepto del profesor/a como mero ejecutor/a para pasar a un investigador/a de su práctica educativa, considerada ésta como un proceso de análisis de los fundamentos de su acción y de las consecuencias que genera en el alumnado a través de la propia autoevaluación para realizar mejoras desde la reflexión y la indagación.

Imbernón, citando a A. Pérez, añade que estos cambios no consisten en meros procesos psicológicos individuales independientes del contenido, el contexto y las interacciones: *“la reflexión implica la inmersión consciente en el mundo de la experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos”* (Imbernón, 2005: 94).

Este/a profesional reflexivo y crítico, que no mero técnico neutro, con capacidad de comunicación, interacción e intercambio de sus experiencias con sus compañeros/as, se convierte a la vez en un *permanente aprendiz* de la enseñanza.

Siguiendo la línea de J. Elliott (2000, 2005) habría que subrayar con Imbernón cómo un instrumento de trabajo como el de la investigación-acción se convierte en un *“importante procedimiento para la formación y desarrollo profesional del profesorado, gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma de decisiones para mejorar, analizar y cuestionar la práctica social y educativa”* (Imbernón, 2005: 94).

El resultado del desarrollo de estos planteamientos en la colectividad de un centro es que acaba desencadenando un proceso dinamizador en todos sus participantes, generando de modo paulatino nuevas actitudes de colaboración e interacción entre sus miembros, nuevas formas de actuar y de proceder y un crecimiento en los planos personal y profesional; es decir, una nueva cultura.

Habrà que tener presente, eso sí, que los cambios no son milagrosos, ni pasan de la nada al todo so pena de que se conviertan en efímeros o ficticios. Exigen una mirada puesta en el medio y largo plazo, realizarlos con paciencia, prudencia y paso a paso para que los procesos adquiridos no tengan marcha atrás y las adquisiciones sean definitivas.

Ángel I. Pérez resume de forma nítida esta nueva cultura que puede abrir una esperanza de los docentes del siglo XXI: *“Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su*

propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje del contraste de principios, hipótesis y teorías, en un escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica” (Pérez Gómez, 2005).

En conclusión, estos cambios suponen un salto cualitativo en la forma de concebir la profesión y, sin ser fácil asumirlos de golpe, tampoco es imposible. A veces las crisis acaban siendo los mejores momentos para planteamientos revulsivos e innovadores. Desde el conocimiento de experiencias positivas, desde el trabajo de los liderazgos compartidos en los centros y con el apoyo social e institucional pueden darse pasos en la creación de esta nueva cultura.

9. Conclusiones: ¿qué necesita (y qué busca) el docente en activo?

A lo largo del trabajo se ha podido observar que lo que buena parte del profesorado necesita es un cambio de *chip*, de mentalidad, una *metanoia* para iniciarse con confianza en una nueva cultura profesional que le haga recuperar el prestigio perdido, desde unos planteamientos educativos atractivos a las múltiples exigencias que le plantea la sociedad del siglo XXI.

El cambio implica dejar atrás diversos hábitos, costumbres, formas de trabajo aislado e individualista que hoy sólo le generan múltiples frustraciones, inseguridades y malestar.

En este proceso de *desaprender*, de olvidar lo inservible, no se puede echar todo por la borda. Habrá que salvar lo valioso y, sobre todo, su propia personalidad, forma de ser o su estilo propio de enseñar, y junto a esto afianzar nuevas formas de aprendizaje para reencontrarse adaptado y abierto a la nueva realidad.

El nuevo aprendizaje conlleva *una formación contextualizada en el centro* en el que se enseña, debe responder a sus necesidades, ofrecer nuevos modelos que estén a su alcance, familiarizar al profesorado con las posibilidades didácticas de las TIC, facilitar múltiples interacciones comunicativas y de experiencias profesionales, el trabajo en equipo, posibilitar el análisis, la reflexión colectiva y la capacidad de autocritica para tomar decisiones ajustadas a la realidad del alumnado. Y esta formación deberá realizarse *en el horario laboral*, de modo que no suponga una carga añadida.

Desde aquí se podrán asumir novedosas e innovadoras propuestas de articulación, experimentación, investigación, actuación, etc., cuyos resultados

merecerán presentarse en los más diversos foros educativos como parte de un aprendizaje más amplio.

Desde su tarea educativa necesita *asumir un protagonismo compartido* con otros profesionales cuya incorporación en los centros resulta hoy imprescindible: así, profesionales de la salud, trabajadores/as y mediadores/as sociales, animadores/as de calle, etc. podrán facilitarle, en gran medida, su función educadora.

Necesita *asumir y compartir las responsabilidades* que conlleva el *liderazgo* de los centros que den respuesta a las necesidades reales que plantea el alumnado, las familias y la microsociedad en el contexto en que está enclavado.

Para desarrollar todas estas actuaciones, que suponen un nuevo estilo y modelo de hacer, una nueva cultura profesional, *necesita y busca la complicidad* de la sociedad y de las administraciones respectivas.

Lo demás -lo que busca- acabará llegando por añadidura: la recompensa será la *recuperación de su imagen social y de su bienestar personal y profesional*, que es lo que todos/as, en definitiva todo el profesorado, están anhelando.

10. Bibliografía

ALEMANY, C. (Ed.) (2000). *14 aprendizajes vitales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

ALBORNOZ, A. (1973). Juan Ramón Jiménez o poesía n sucesión. En JIMÉNEZ J.R., *Nueva Antología*. Barcelona: Ediciones Península

ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*: Madrid: Morata.

AA.VV. (2005). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.

DARDER, P. y LÓPEZ, J. A. (1989). *Cuestionario para el análisis del funcionamiento en la escuela*. Barcelona: Onda.

ELLIOTT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. 5ª edición.

GAGO, F.M. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria*. Madrid: MEC-CIDE.

GARCÍA MONJE, J.A. (2000). Aprender a desaprender. En ALEMANY, C. (Ed.) (2000). *14 aprendizajes vitales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

IMBERNÓN, F. (2005). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

MARTIN, E. (Coord.) (1997). *La Orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

MEC (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: MEC.

NEVARES, J. (1989). La orientación: Una práctica en la tutoría. Madrid. Consejería de Educación C.M.: 17-24.

NEVARES, J. (1991). Tutoría y acción escolar. *Nuestra Escuela*. Nº 123: 9-12.

NEVARES, J. (1997). La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria. En MARTIN, E. (Coord.) (1997). *La Orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

PÉREZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ, A. (2005). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

PUMARES, L. (2005). Y de la Universidad al cielo. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Zaragoza. Vol. 19. Nº 3: 269-294.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TORRES, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

DEL PROFESOR AUTOSUFICIENTE A RETOMAR EL EQUIPO DOCENTE

Luis Pumares Puertas
Universidad Complutense de Madrid

“Detiéndose el maestro; va a decirle que se le quite de la cabeza lo de ir para genio, pero al recordar que sólo aspirando a lo inaccesible puede cada cual llegar al colmo de lo que sea accesible, se lo calla”.

M. de Unamuno.
Amor y pedagogía.

Todos los años, al comenzar cada nuevo curso, los pasillos de las facultades universitarias se ven repletos de alumnos y alumnas que se agolpan frente a los tableros de anuncios antes de formalizar la matrícula: la misma asignatura es impartida por diferentes docentes en unos grupos y en otros y, sólo por eso, se puede decidir el grupo en el que inscribirse, en ocasiones, por encima del horario de cada uno.

Los/as jóvenes universitarios/as conocen las características de cada profesor/a, su estilo docente, lo que exige cada uno, el trato que dispensa al alumnado, los diferentes criterios de evaluación... a la propia experiencia de cada alumno, de cada alumna, se une el conocimiento colectivo que circula y se propaga boca a boca. Aun siendo la misma asignatura –con idéntico programa en muchas ocasiones-, todos saben que la experiencia es bien distinta según el profesor/a con que se curse.

“Yo hice esta asignatura el año pasado, y no parece la misma” –es fácil escuchar en boca de alumnos o alumnas repetidores.

Todos/as hemos asumido esta situación como normal en la universidad (formación no obligatoria), en la que extremos como la libertad de cátedra, el principio de autonomía del profesorado, el sesgo personal basado en la experiencia, en la investigación, etc., parecen justificar -incluso legitimar-, este tipo de situaciones. Pero da la impresión de que esto no pueda darse en la escuela más elemental y básica, en las etapas obligatorias, más regladas y normativizadas, por las que tienen que pasar todos los escolares, con escasas posibilidades de elección... y no siempre es así.

Cada comienzo de curso se viven unos días de expectación, no exentos de cierta angustia por parte de los niños y las niñas, y aun más de sus padres y madres en el caso de los más pequeños, hasta que se conoce qué profesor o profesora se hará cargo del grupo ese año. Los aprendizajes a los que habrán de acceder los pequeños serán los mismos –o parecidos-, habrán de usarse los mismos libros de texto, las normas del centros son las mismas para todos y el PEC, teóricamente, afecta a todos/as por igual... pero sabemos qué profesor o profesora deseamos para nuestros hijos y a qué otros/as querríamos evitar.

La observación de este hecho, por sí sola, desmiente la idea del profesor imparcial e inocuo, mero transmisor de conocimientos que quieren presentarnos desde concepciones técnicas de la enseñanza y desde perspectivas reduccionistas que intentan equiparar educación e instrucción (Pérez Gómez, 1992; Pumares y Salazar, 2007). Pero no debemos quedarnos en la constatación del hecho anecdótico, por sintomático que resulte. Vamos a profundizar en los diferentes aspectos de la situación con algo más de detalle.

1. Cada maestrillo tiene su librillo

El saber popular, recogido en el refranero español, con aforismos afines en otras lenguas y culturas, tiene incorporado en el pensamiento colectivo verdades como la que expresa este enunciado, pero su aceptación viene dada por la constatación y por la experiencia, no al contrario.

El trabajo docente adolece de individualismo porque la propia profesión y su ejercicio así están concebidos para algunos/as de forma irremediable.

Desde una perspectiva crítica parece incuestionable que es la sociedad quien determina el tipo de escuela y no al revés, por lo que parece improbable que ésta pueda transformar a la sociedad, sino que son los sistemas ideológicos de poder quienes se dotan del modelo de escuela que contribuya a perpetuarlos. Desde este punto de vista, cobra especial sentido la figura del profesor/a pasivo, transmisor/a de contenidos culturales prescritos desde el macrosistema escolar

(Zeichner, 1995). El docente aislado de la comunidad educativa, individual y tomado de uno en uno, resulta, entonces, más manejable y más útil como vehículo o elemento de instrumentación de un engranaje de inculcación.

Estos profesores y profesoras rara vez causan problemas a las autoridades educativas, ni entran en conflicto con la Administración y, cuando esto ocurre, los mecanismos de control y supervisión del propio sistema resultan fácilmente eficaces para subsanar situaciones imprevistas⁶⁴.

Los profesores y profesoras organizados/as, los centros democráticos y progresistas, transformadores, las verdaderas Comunidades Educativas sí son, con frecuencia, fuente de conflicto con la Administración, por lo que este tipo de organizaciones e instituciones resultan incómodas cuando no indeseables (Bastida y Lara, 1981; Apple y Beane, 1997; Lara, 2004; Pumares, 2005).

Bowles y Gintis (1981), citados en Feito (2000), indican que la función principal de la escuela no es la de transmitir conocimientos, sino la formación de trabajadores y trabajadoras mediante lo que los propios autores llamaron el principio de correspondencia:

“La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación –las relaciones entre administraciones y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su trabajo- son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administraciones a maestros y a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de éste sobre el contenido de los planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante la integración del estudiante, bien en el proceso (aprendizaje), bien en el resultado (conocimientos) del “proceso de producción” de la educación...”

Bowles y Gintis (1981: 175).

⁶⁴ Utilizo el término conflicto en el sentido más positivo posible, como toda aquella situación en la que aparecen intereses, criterios, opiniones o expectativas diferentes, legítimas en el caso de ambas partes, pero cuya resolución es susceptible de ser enfrentada de diversas formas. En los sistemas más intervencionistas y controladores se suelen tener previstas estas situaciones conflictivas y se utilizan criterios jerárquicos, de dependencia administrativa o laboral, de autoridad, etc. Es entonces cuando el profesor individual, aislado de la Comunidad Educativa, resulta más manejable por parte de los grupos políticos de poder.

La apreciación de esa incorporación de los educandos en el aparato económico social no puede hacerse si no se realiza la correspondiente incorporación al aparato ideológico, que tiene que ver con formas de vida y costumbres, valores, selección de contenidos culturales frente a otros posibles, etc. y que sólo la escuela puede realizar de forma institucionalizada, organizada y jerárquica desde los primeros años.

Para la formación y el entrenamiento de los jóvenes en esa suerte de sumisión útil al sistema de poder se necesitan profesores y profesoras formados en esa misma sumisión, enajenados de los procesos de su propia función profesional, individualizados y aislados, acrílicos, piezas de un engranaje social engrasado y puesto a punto.

En nuestros días, las formas laborales colaborativas se han impuesto definitivamente en la práctica totalidad de los campos profesionales. El trabajo en equipo resulta incuestionable en la mayoría de las profesiones por razones de pura eficacia. La formación de ejecutivos de empresa, los modelos de producción en serie, los propios equipos médicos de las instituciones sanitarias más prestigiosas, los bufetes de abogados y asesores legales, jurídicos, etc. han comprendido que sólo se puede ser eficaz ante las nuevas demandas sociales si se trabaja en equipo, si se aúnan esfuerzos y perspectivas, si la actuación de cada miembro de la comunidad laboral complementa y apoya la de los demás miembros... ¿la educación es una excepción?

Ciertamente, no. En el cumplimiento y desarrollo de la función educativa asignada a la escuela, que debería ser la principal de cuantas puedan señalarse (Delval, 1991; Pumares, 2005), parece evidente, a juzgar por la experiencia y los resultados de escuelas y de instituciones que han dilatado su actividad a lo largo de muchos años, que la constitución de comunidades de aprendizaje posibilita una respuesta educativa mucho más acorde con las necesidades de la sociedad actual, plural, diversa y tecnologizada, en la que es necesario atender intereses colectivos, sin olvidar la individualidad de cada alumno/a. Pero no parecen ser esas las prioridades de quienes gobiernan.

Marchesi (2004: 23-24) afirma que las opciones educativas conservadoras orientan la actuación de la escuela y las propuestas curriculares hacia la adquisición de conocimientos de aprendizaje, de ahí su discurso acerca de la disciplina, del esfuerzo del estudiante y de la comprobación objetiva y externa de los conocimientos adquiridos; mientras que las opciones más progresistas anteponen el cuidado de los intereses particulares de los alumnos y alumnas, su desarrollo personal y afectivo y las diferencias individuales; pero unos y otros, con diferencias y matices, mantienen un estilo semejante de control de la institución

escolar. Un simple repaso por la historia reciente puede arrojar algo de luz acerca de este extremo.

En España, en los últimos años, hemos asistido a numerosos y profundos cambios que han ido transformando nuestra sociedad, pero de modo desigual en unos aspectos y otros. Tras los años de dictadura en los que la posibilidad del ejercicio de las libertades individuales y colectivas era francamente deficiente, por no decir inexistente del todo, tuvo lugar un movimiento social entusiasta que floreció de forma espontánea en muchos aspectos de la actividad ciudadana. En una ponencia pronunciada durante el desarrollo de un curso de verano en la Universidad Internacional de Andalucía relato, sin pretensión alguna de rigor sino con la intención de aproximarnos a una realidad vivida, cómo los colectivos y movimientos educativos de la época (finales de los 70 y toda la década de los 80) tuvieron un protagonismo fundamental en todo aquel proceso, que se tradujo en un intento de transformación profunda y radical de las estructuras educativas formales y no formales. Son muchos los indicadores que pueden aproximarnos a aquella situación:

- La escuela pública se reivindica con fuerza frente a opciones privadas y/o concertadas, laicas o religiosas, que habían sido preponderantes.
- El profesorado se asocia en colectivos organizados de carácter asambleario y participativo. Surgen los MRPs (Movimientos de Renovación Pedagógica).
- Los sindicatos de enseñanza de todo signo registran los índices más altos de afiliación y de participación real.
- Existe un fuerte movimiento que pugna por la desburocratización de los centros.
- Se exige el reconocimiento de los canales de participación en la gestión de los centros por parte de todos los sectores de la Comunidad Educativa.
- Proliferan experiencias educativas innovadoras y autogestionarias que ensayan e investigan acerca de nuevas formas didácticas y de organización escolar.
- Asignaturas como Política y Religión, de fuerte contenido ideológico y proselitista, desaparecen progresivamente del currículum oficial y obligatorio de los centros educativos.

- Se descentraliza el acceso a los órganos unipersonales y de dirección de los centros democratizándose el funcionamiento orgánico de los mismos.
- Se reconocen los equipos docentes y se avalan y apoyan los proyectos presentados por colectivos de maestros y maestras.
- Los padres y madres acceden a los centros con verdaderas posibilidades de participación en el proceso de toma de decisiones y a través de los órganos colegiados.
- Muchos centros, concebidos como espacios públicos, se rentabilizan usándose para actividades sociales fuera del horario escolar.
- Se descentralizan progresivamente las competencias de gestión, control y mantenimiento de los centros (especialmente los públicos) y las administraciones locales asumen un protagonismo que nunca habían tenido.
- Se populariza la formación permanente del profesorado (con la aparición de los ya mencionados MRPs, escuelas de verano, etc.).
- Una parte importante de los profesionales de la educación⁶⁵ realiza su trabajo con ilusión y entusiasmo, lo siente como algo importante, capaz de transformar una sociedad necesitada de un cambio inminente y radical.

Todos estos indicadores, y seguramente algunos más, coincidieron en el corto transcurso de unos pocos años en los que la escuela pugnaba por salir del letargo en el que había estado sumida.

Este movimiento educativo no era sino una parte de otro, mucho más amplio, que afectaba a todo el entramado social de un país que despertaba a la democracia, a la cultura, a la libertad. Estas palabras no eran sino conceptos que no habíamos podido ejercitar y tuvimos que aprender practicando. El movimiento social parecía imparable y se notaba en las calles, en las fábricas, en las universidades y, cómo no, en las escuelas:

⁶⁵ Con el término profesionales de la educación quiero indicar que no me refiero sólo a maestros/as y profesores/as de secundaria (entonces Enseñanzas Medias), sino también a otro importante número de trabajadores y trabajadoras que se ocupaban de la educación de los jóvenes –formal o no formal-: miembros de equipos multiprofesionales, responsables municipales de educación, que hicieron un importantísimo trabajo en sus ámbitos de intervención, educadores/as de asociaciones y organizaciones, muchos de ellos voluntarios/as, etc.

- Se legalizan los partidos políticos
- Tienen lugar las primeras elecciones libres
- Se redacta y se aprueba la Constitución española
- Se configura la España de las Autonomías
- Se acometen reformas sociales (y educativas) que cambiarán los parámetros de la convivencia en nuestro país

El movimiento parecía irreversible, y así ha sido en buena medida, salvo en lo que se refiere a la educación. Las reformas sociales, políticas y económicas han seguido su proceso con más o menos empuje en según qué momentos, pero en lo que se refiere a la educación pronto se interpretó como un peligro que había que controlar. La escuela es un elemento demasiado valioso para permitir que escape al control de la Administración y del poder:

- La escuela pública fue perdiendo protagonismo y apoyo a favor de las opciones privadas y de concierto, hasta quedar relegada al papel poco menos que asistencial en la que hoy la han colocado nuestros gobernantes.
- Los movimientos de profesorado, la formación del mismo y la innovación educativa espontánea, libre y creativa se institucionalizó en los llamados CEPs (Centros de Profesores), posteriormente CPRs (Centros de Profesores y Recursos) y actualmente CAPs (Centros de Apoyo al Profesorado), progresivamente más burocratizados en sus funciones y con mayor control por parte de la Administración⁶⁶ (denominación de la Comunidad de Madrid).
- Los sindicatos y demás asociaciones del profesorado se han ido deslegitimando con el paso de los años y registran índices de afiliación y de confianza de los más bajos desde los años 75-80.
- Los centros educativos se han burocratizado hasta límites insospechados. La gestión ocupa la mayor parte del tiempo laboral del

⁶⁶ Estos centros nacieron con unas notables posibilidades de actuación en el campo de la formación del profesorado y la innovación educativa, que se han ido recortando progresivamente hasta quedar reducidos, en la actualidad, a meros gestores de actividades de formación, siempre sujetas a la aprobación y el control de la Administración, completamente uniformizados y desprovistos de toda posibilidad de iniciativa.

docente y los papeles (estadísticas, memorias, informes...) ocupan el tiempo que habría que dedicar a la discusión y la coordinación pedagógica⁶⁷.

- Los canales de participación y representación se han limitado a unos canales cada vez más estrechos, en los que padres y madres, docentes y alumnos/as tienen una presencia poco más que consultiva y testimonial.
- Los centros se han normalizado, uniformizándolos. Las experiencias innovadoras y los centros singulares que quedan en la actualidad constituyen verdaderas excepciones y con frecuencia se sienten, si no perseguidos, sí observados y fiscalizados minuciosamente (Bastida y Lara, 1981; Lara, 2004; Pumares, 2005)⁶⁸.
- No es el caso de la asignatura de “Política”, pero en el de Religión, no hace falta abundar en comentarios para tener presente la controversia vivida en todos estos últimos años en un país que se define aconfesional, en cuya resolución han tenido un peso determinante instituciones fuertemente ideologizadas, como la Iglesia Católica e instituciones afines.

⁶⁷ A finales de los años 80 trabajábamos en un centro, de esos que llamaban experimentales, en una localidad del cinturón industrial de Madrid. Se había respetado la estabilidad de los miembros de la plantilla en virtud de un proyecto de Innovación Educativa que había sido aprobado por el MEC y el centro escolarizaba alumnos y alumnas de integración (deficientes psíquicos y sensoriales, principalmente). En nuestro nivel (8º de la EGB de entonces) había sólo una niña hipoacúsica y se celebraba una reunión de “coordinación” en la que participaban el profesor de apoyo a la integración, el logopeda, el especialista en Pedagogía Terapéutica, el tutor y una asistente social. Mi compañero, Ángel Prieto, me miró sacudiendo la cabeza y cargando sus palabras de incrédula ironía y exclamó con una intensa amargura: -Cinco personas reunidas durante 2 horas para hablar de una niña. Diez horas de trabajo... y la niña desatendida en una clase en la que no se entera de nada. Eso sí, de aquellas reuniones salían unos completos informes que, seguramente, nunca leyó nadie.

No pretendo criticar la coordinación necesaria para la planificación del trabajo docente, nada más lejos de mi intención, como se verá en este capítulo. Pero sí la desproporción, la omisión y la pasividad, el *laissez faire* que justifica el mirar para otro lado y la inhibición de la intervención docente comprometida y atenta.

⁶⁸ En 1980, durante el desarrollo de un Proyecto de Intercambio con profesores y profesoras suizos, el Director Cantonal de Educación de Lucerna se vanagloriaba de que, en Suiza, un niño podía cambiar de centro por un traslado laboral de sus padres y, prácticamente, seguir por la misma lección por la que iba en su centro de procedencia. Yo ironizaba respecto al mérito de aquella sincronía, ignorante, en aquel momento, de que ése iba a ser poco menos que un modelo para nosotros.

- Se han vuelto a potenciar las figuras unipersonales de dirección de los centros educativos, en cuya elección la Administración tiene de nuevo un peso determinante, tecnificando la gestión de los centros en contra del proceso de democratización que se había producido anteriormente.
- Los equipos docentes se han desarraigado de la escuela y no se reconocen en absoluto a la hora de dotar las plantillas de los centros. El profesorado llega a los mismos por puro orden de méritos (antigüedad y otros aspectos de menor importancia, discutibles, como mínimo, para ser considerados méritos) en el Concurso General de Traslados.
- Los padres y madres han perdido toda posibilidad de participación real en los centros. Su presencia en ellos queda reducida a participar en la Asociación de Padres y Madres (AMPA), con escasa posibilidad para algo más que organizar actividades extraescolares, y a sus representantes en el Consejo Escolar, siempre en minoría respecto al profesorado y que, tras la última Ley, ha quedado reducido a poco más que un órgano consultivo con escasas posibilidades de decisión.
- Los centros (públicos y privados) se blindan a los barrios. Proliferan verjas y alambradas, sistemas de alarma y se desproveen de llave a cualquier persona sin responsabilidad directa en el control del uso de las instalaciones.
- Se recupera un control férreo por parte de la Administración con competencias en la gestión de los centros (Autonomías), quedando los Ayuntamientos con las simples funciones de mantenimiento de edificios e instalaciones.
- Entre el profesorado cunde el desánimo y el desencanto. El profesor/a se ve a sí mismo como una pieza al servicio de una Administración que no valora su trabajo y su esfuerzo, desprotegido ante ella misma y ante una sociedad que le exige unas funciones para las que no está en condiciones, ni tiene los medios, de poder responder.

Inicialmente, aquel movimiento es espontáneo, tiene lugar al margen de la Administración y, muchas veces, a pesar de ella. Se cree que las reformas han de llegar desde las bases, que la política iría a remolque de una realidad social innegable, irreversible... pero nada fue así.

Consciente del *peligro* que tal movimiento representaba, la Administración Educativa (hubo gobiernos de distinto signo político en esos años)⁶⁹ comenzó a tender la *tela de araña que atrapa todo lo que vuela* y, poco a poco, fue extendiéndose lenta y progresivamente. Atrapó personas (que sacó de las aulas para encerrarlas en un despacho con horario fijo), iniciativas, experiencias... y atrapó, al fin, la ilusión, tecnificando y burocratizando la creatividad y el entusiasmo.

Es verdad que en aquel tiempo hubo de todo. Junto a experiencias serias y reflexivas prodigaban ensayos *festivos* desprovistos de toda coherencia, pero el entusiasmo siempre es preferible al desencanto y la desprofesionalización.

2. *Nada es casual*

La escuela es una institución tradicional. En nuestro pensamiento individual prevalece, como modelo, la escuela a la que hemos asistido como alumnos/as y, por mera acumulación de individualidades, ése es el concepto que se establece en el pensamiento colectivo de una comunidad.

En la memoria de todos y todas permanecen nuestros años de estudiantes y, en ellos, nosotros, escolares, discentes, alumnos... y un profesor/a, siempre uno/a frente a la clase: el *profe* aquel que se ocupaba de nosotros/as, la *seño* que organizaba las excursiones. Generalmente recordamos a aquellos de quienes guardamos recuerdos positivos –también negativos, si nos hicieron sufrir especialmente–, pero siempre personas individuales, únicas, aisladas. Muy pocos adultos recuerdan *el equipo de profesores/as que tuvo en 5º A*. Principalmente porque tal equipo no existía.

Con ese concepto de escuela, con esa concepción del trabajo docente, se acercan a cursar sus estudios todos/as los/as estudiantes de magisterio que, llevados de su vocación, van a dedicar su vida a la enseñanza. Y lo que encuentran en sus años de formación no va a hacer otra cosa que abundar en esa idea preconcebida⁷⁰.

⁶⁹ Quien escribe estas páginas recuerda perfectamente a alcaldes arengando a la población y sufragando autobuses para llevar a los ciudadanos a manifestarse ante el Ministerio para conseguir la construcción de colegios, o abanderando experiencias innovadoras que se utilizaban como estandarte de la modernidad de una corporación. Yo mismo he tenido en mis aulas de Trabenco delegaciones enteras de observadores/as de todas las nacionalidades que visitaban nuestro país para ver nuestro sistema educativo y se les llevaba a aquel centro como muestra de modernidad exportable. Esos mismos dirigentes políticos, –municipales y centrales (todavía no tenían competencias educativas las Autonomías); intentaron cerrar el centro pocos años después, cuando era más un foco crítico que un elemento de propaganda (Pumares, 2005).

⁷⁰ No menciono a los profesionales que impartirán clase en Secundaria, que nunca recibieron una formación específicamente orientada a la docencia. Los modelos didácticos y organizativos de estos profesores/as no se apartan ni un ápice de los adquiridos en su experiencia como alumnos/as.

Gran parte de los profesores/as que forman a los futuros docentes, doctos y eminentes teóricos la mayor parte de ellos/as, no han visitado nunca un centro educativo no universitario desde su adolescencia, y la formación del futuro docente consiste en la suma de aportaciones de una serie de individualidades inconexas, valiosas, muchas de ellas, pero contradictorias en muchas ocasiones. Los departamentos universitarios no son sino entidades jurídicas y administrativas en las que no existe la más mínima coordinación pedagógica y en los que, con frecuencia, los profesores/as que imparten la misma asignatura a distintos grupos no se conocen entre sí⁷¹. No hace falta decir nada del profesorado de distintos departamentos.

¡Y éstos son los mimbres con los que habremos de hacer los cestos!... ¿Qué cestos? Los previsibles. Los únicos que resultan posibles.

Y así transcurren los años de formación de los futuros/as docentes. Una carrera de obstáculos por ir salvando asignaturas que posibiliten la ansiada titulación para el ejercicio de una profesión cuyo esquema preconcebido ha cambiado poco... sólo falta *tomar la alternativa*.

3. El contacto con la realidad

La primera vez de cada docente, el primer contacto con la escuela desde una perspectiva profesional tiene lugar antes de terminar su formación, durante el Prácticum que incluyen todos los planes de estudios de los futuros docentes de cualquier universidad.

Aunque no me extenderé en el análisis de este aspecto, en su estancia en el centro el estudiante en prácticas no se considera un docente, no siempre se le facilita que se sienta como tal, pero es evidente que no es un alumno del centro al que está asistiendo. En todo caso, su condición de observador/a del funcionamiento y la organización del centro le permite contrastar sus expectativas y sus ideas preconcebidas con las experiencias a las que va teniendo acceso.

Puntualicemos algunos aspectos:

⁷¹ “¿Qué me van a enseñar éstos?!” me decía, desilusionado, refiriéndose a sus profesores/as de Universidad, este mismo curso académico, un maestro que, después de muchos años de experiencia profesional, reemprendía su formación cursando el doctorado en Pedagogía. “Entre el equipo de Educación Infantil de mi centro hay un grado de coordinación que estos catedráticos no alcanzan ni a soñar. Cada uno suelta su rollo, sus investigaciones, sus libros... de la escuela, aquí, no hay nada”.

- El alumno/a de prácticas asiste a un centro que ha mostrado su disponibilidad para recibir alumnos/as, lo cual introduce ya un sesgo importante que no debemos olvidar⁷².
- Una vez en el centro concreto, a cada estudiante en prácticas le es asignado un tutor o tutora. Esto es, un docente del centro con el que va a hacer sus prácticas. Ni que decir tiene que sólo reciben alumnos/as de prácticas aquellos profesores/as que han mostrado expresamente su disponibilidad para convertirse en tutores/as, lo que supone un segundo sesgo de importancia capital.

Con frecuencia ocurre que, una vez en el centro, el alumno/a de prácticas y su tutor/a constituyen una figura comparable a la de *Lázaro y el ciego*, es decir, el alumno/a acompaña a su tutor/a como una sombra y, las más de las veces, es infrecuente que se den relaciones con otros miembros de la plantilla o del claustro. El Prácticum de Magisterio, de Pedagogía o Psicopedagogía se convierte, con frecuencia, en el acompañamiento fiel que el alumno/a de prácticas realiza al lado de su tutor o tutora en el centro, pero no hay una verdadera integración del alumnado en el seno del grupo de profesores/as, sencillamente porque no existe grupo de profesores/as.

Rara vez el alumno/a de prácticas puede participar en los claustros, en las reuniones de ciclo, en las entrevistas con padres y madres...⁷³. Su experiencia se suele limitar a la presencia en el aula de quien es su tutor/a, al intercambio de ideas y pareceres con él o ella, al seguimiento de sus clases, con una participación más o menos directa en las mismas, es decir, a acompañar a una individualidad⁷⁴.

En consecuencia, ya a estas alturas hay muchos elementos que abundan en el carácter del profesor/a que se está formando:

⁷² El porcentaje de centros que se muestran disponibles para acoger alumnos/as en prácticas es mínimo. En ocasiones, las distintas universidades de Madrid encuentran verdaderas dificultades para que todos/as los alumnos/as del Prácticum puedan ser acogidos/as en centros educativos. Por esa razón, cabe suponer que los centros que se prestan a tal colaboración presentan, cuando menos, una actitud positiva en cuanto al hecho de ser observados por personas “ajenas” al propio centro.

⁷³ Son muchos los testimonios de alumnos/as que comentan que no se les facilitaba el acceso a la sala de profesores en los recreos o periodos de descanso, o al servicio de comedor,... por lo que el alumno carece de posibilidades reales de percibir las relaciones formales e informales que se dan en el propio centro y que constituyen el determinante del clima del mismo. Existen casos en los que sí, por supuesto, pero porcentualmente hablando, constituyen auténticas excepciones.

⁷⁴ En muchos centros, acaba el periodo de recepción de alumnos/as del Prácticum sin que lo profesores/as que no han sido tutores/as hayan sido conscientes de que ha habido alumnos/as de prácticas ni de quienes los han tenido a su cargo.

1. La idea preconcebida, el concepto de escuela que arrastramos desde nuestra experiencia de escolares: identificación con nuestro profesor/a, tutor/a... en contraposición con el concepto de claustro, equipo docente, etc.
2. La formación recibida en la universidad, en la que el profesorado refuerza el modelo de individualidad y ausencia de coordinación y colaboración docente.
3. Las primeras experiencias de aproximación a un centro real y a su funcionamiento, aun a pesar de los sesgos positivos que se han mencionado anteriormente.

Con este bagaje se entenderá que, cuando el nuevo profesor/a es titulado, se encuentra lo suficientemente condicionado/a para haber comprendido que su trabajo se reduce *a mí y a mis niños y niñas*, y las experiencias venideras en centros educativos no harán sino confirmarlo.

4. El pudor del profesorado

Obtener el título de maestro/a, la licenciatura en Pedagogía o Psicopedagogía viene a ser como obtener el carnet de conducir: una licencia para empezar a aprender, para equivocarse solo/a. Confiando en la suerte o en el buen juicio de cada cual –la prudencia es buena consejera en ambos casos- para que las posibles equivocaciones que se cometan no resulten irreparables, pero en pocas profesiones se da este fenómeno: a los altos ejecutivos de empresa, que se mencionaban en páginas anteriores, no sólo se les recomienda que trabajen en equipo, sino que se les entrena para ello: la publicidad, motor indiscutible de nuestra sociedad de consumo, no es ya el fruto de una mente creativa, sino de un equipo de marketing; en el campo de la medicina, ninguna eminencia trabaja por separado, los grandes hospitales se organizan en base a cuadros médicos que se coordinan y se complementan en busca de la mayor eficacia posible, los casos más infrecuentes se resuelven colectivamente y ningún especialista, por prestigioso que sea, muestra pudor en contrastar sus observaciones con las de un colega; la investigación científica ya no se acomete desde la soledad del estudioso/a encerrado en un laboratorio.

En educación sí. El profesor/a suele mostrar reticencias a que su trabajo sea observado, ya sea por otros compañeros o compañeras, ya por personas ajenas al centro. Gran parte de nuestros centros educativos siguen organizados como una sucesión de *unitarias*, en cada una de las cuales cada profesor/a se desenvuelve en la más absoluta individualidad.

El profesorado actual está formado por un colectivo de profesionales absolutamente acolegados, que muestran un insuperable temor –no sólo pudor- a abrir las puertas del aula para hacer de la educación una tarea común, inconscientes de que las funciones que la sociedad exige hoy de la escuela no pueden satisfacerse desde la individualidad de las personas aisladas. Ya será difícil dar una respuesta eficaz aun integrando el concurso de todos los perfiles profesionales disponibles en el ámbito educativo... imaginemos de qué seremos capaces por separado.

En un mundo multidisciplinar, tecnificado y diverso como el que tenemos, la escuela necesita –está obligada, por definición- dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno/a. Tienen derecho a ello como el paciente que acude a consulta médica o el ciudadano/a que contrata un abogado exige que se atienda su caso individualmente, pero el profesor/a al frente de su aula se encuentra impotente para atender la diversidad que se le presenta:

Es un problema de eficacia; es un problema de salud mental y profesional del profesorado; es un problema de simple coherencia pedagógica, epistemológica, social...

Es, en definitiva, una exigencia de nuestro tiempo.

5. La correcta utilización de los recursos

Actualmente, en los centros educativos, hay alumnos y alumnas de todo tipo, los índices de diversidad se han disparado hasta límites insospechados y, poco a poco, se van creando recursos a disposición de los centros tendentes a procurar las mejores condiciones posibles para dar respuesta a las necesidades: Programas de Compensación Educativa, Programas de Integración, Aulas de Enlace, Garantía Social, etc. que llevan asociado, en casi todos los casos (desde luego lo llevan en todos los casos mencionados), la adscripción de profesorado que habrá de incrementar la plantilla del centro como un recurso personal indispensable para su desarrollo y puesta en práctica y que puede ser utilizado de forma razonable, desde el punto de vista de la optimización de los recursos, o puede añadirse sin más a la plantilla del centro. Reparemos en un ejemplo.

En los cursos de Formación Inicial para profesorado que se incorpora al Programa de E. Compensatoria que se imparten en los CAPs al principio de cada curso académico, antes de que el profesorado se incorpore al trabajo en sus centros, se ofrece una visión general, intensiva, de los requerimientos del Programa, del perfil del alumnado que va a formar parte de los posibles grupos, de los recursos disponibles y de los necesarios... Muchos de estos profesores/as continúan su formación en un Seminario Permanente que se ofrece siempre a lo largo de todo su

primer año (al que se incorporan los profesores/as que lo desean) y ofrecen una perspectiva muy curiosa de la situación que encuentran en los diferentes centros. En algunos de ellos –los menos, según la experiencia de quien escribe estas líneas-, se conoce el Programa y todo el centro participa de él, se observan las medidas de Compensación Educativa necesarias, se debate, se valoran alternativas, se toman decisiones, etc. El Programa de Compensatoria es un programa de todo el centro, en esos casos el profesorado se siente acogido, respaldado, acompañado: es parte de un equipo de profesionales con un objetivo común. En otros, el profesorado de apoyo es una simple oportunidad para obtener más recursos personales en el centro, los tutores/as se desprenden de los alumnos/as con dificultades y “el problema” va pasando de mano en mano, delegando responsabilidades. El profesorado que llega a este tipo de centros –los más- se siente aislado, abrumado y, con frecuencia, opta por hacer lo que buenamente puede con los grupos que le han tocado en suerte. La situación de unos y otros es, ciertamente, bien distinta.

Tanto los alumnos y alumnas que presentan dificultades, como los que no, lo son de todo el centro, no sólo de los tutores o el profesorado de apoyo que les atiende cada curso académico. La intervención educativa que se realiza con ellos debe ser planificada, seguida y evaluada por todo el claustro y la naturaleza y el contenido de las Adaptaciones Curriculares necesarias en cada caso deben ser conocidas y estar avaladas por el conjunto de la comunidad educativa: esto incluye al resto del profesorado, alumnos y alumnas, padres y madres.

Los documentos institucionales del centro (PEC, PCC, RRI, PGA) deben recoger las medidas educativas previstas por el conjunto de la comunidad y la Memoria Anual debe recoger los resultados y valoraciones obtenidos, sin perderse en las vaguedades generales y descontextualizadas que con tanta frecuencia suelen leerse en tales documentos.

Un compañero/a de trabajo no es un observador ajeno que fiscaliza la práctica docente del aula, sino un colaborador/a inestimable que puede aportar propuestas y puntos de vista complementarios a los nuestros. Con el concurso de más profesores/as en la atención de los mismos grupos se puede diversificar la intervención docente, se pueden flexibilizar los agrupamientos, ensayar metodologías alternativas y contrastar la respuesta de los alumnos y alumnas a cada una de ellas.

Pero eso no es fácil desde la concepción actual de la escuela y del trabajo docente. Se necesitan cambios notables en ámbitos muy distintos:

- Un cambio profundo y radical en la mentalidad del profesorado, en la organización de los centros y en las prácticas educativas al uso, para lo cual son necesarias acciones concretas que afectarán:

- A la formación inicial del profesorado y a los planes de estudio de los futuros docentes.
 - A su formación permanente, potenciando la formación en centros, de equipos docentes y ante situaciones concretas, frente a la formación individual y vinculada a la remuneración económica que predomina actualmente.
 - A los equipos directivos y de orientación, transformándolos en animadores de grupos con capacidad de liderazgo en detrimento de la función gestora y técnica que se les exige en la actualidad.
 - Al grado de autonomía y autogestión de los centros educativos, cada vez más burocratizados y uniformizados en los últimos años.
- En actuaciones concretas y decididas por parte de la Administración Educativa y de sus estamentos más directamente vinculados a la práctica docente:
 - Articulando una legislación educativa potenciadora de las escuelas democráticas y del trabajo en equipo (Carbonell, 2002).
 - Posibilitando un currículum abierto y descentralizado del que los centros y sus respectivas comunidades educativas puedan sentirse responsables, que dé respuesta a la singularidad de cada centro y a sus necesidades diferenciadas.
 - Modificando las funciones y la actitud de la Inspección Educativa, cuerpo obsoleto en la actualidad, con verdaderas posibilidades de intervención en los centros, animando, potenciando, orientando y dinamizando la acción conjunta del profesorado.
 - Posibilitando la formación y la estabilidad de Equipos Docentes y de Proyectos Educativos, de forma equilibrada con el necesario respeto y salvaguarda de los derechos administrativos, laborales y sindicales del profesorado.
 - Generalizando los Equipos de Orientación en todos los centros educativos (actualmente sólo existen en Secundaria).

Para todo ello se precisa voluntad política y financiación económica, es verdad; dos elementos interdependientes entre sí. La situación actual es consecuencia de la ausencia de ambos.

6. Referencias Bibliográficas

- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- BASTIDA, F. y LARA, F. (1981). *La autogestión en la escuela*. Madrid. Popular.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, S. XXI.
- CARBONELL, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.
- DELVAL, J. (1991).- *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata.
- FEITO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Madrid. Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona. Laia.
- LARA, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid. Popular.
- MARCHESI, A. (2004). *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?* Madrid. Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). Los modelos en la formación del profesorado. En GIMENO, J. y PÉREZ, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- PUMARES, L. (2005). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado. Trabenco, 25 años de innovación educativa*. Tesis doctoral. UCM. Servicio de Publicaciones.
- PUMARES, L. y SALAZAR, J. (2007). *Quitando cárcel a la escuela*. Madrid. Publicep.
- ZEICHNER, K. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. En *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid. Morata.

NO CERRAR LOS OJOS A LA DIVERSIDAD

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Mercedes Sánchez Sáinz
Universidad Complutense de Madrid

“He pagado mis deudas, día tras día. He cumplido mi sentencia sin haber cometido ningún crimen, aunque sí algún que otro error. He tenido que soportar la arena en mis ojos, pero lo he superado. Y necesito seguir adelante...”.

Queen (We are the champions).

*“Si el hombre pudiera decir lo que ama,
si el hombre pudiera levantar su amor por el cielo
como una nube en la luz,
si como muros que se derrumban,
para saludar la verdad erguida en medio,
pudiera derrumbar su cuerpo, dejando sólo la verdad de su amor,
la verdad de sí mismo,
que no se llama gloria, fortuna o ambición,
sino amor o deseo,
yo sería al fin aquel que imaginaba,
aquel que con su lengua, sus ojos y sus manos
proclama ante los hombres la verdad ignorada,
la verdad de su amor verdadero”.*

Luis Cernuda
Si el hombre pudiera decir.

Con este capítulo pretendemos poner de manifiesto la necesidad de formación del profesorado en los valores de respeto y de atención a un tipo de diversidad que, hasta el momento, no ha estado explícita en la normativa legal vigente en educación, aunque sí en las aulas: nos referimos a la diversidad afectivo-sexual. Para su desarrollo concretaremos unas consideraciones iniciales que nos centren en el tema en cuestión, desarrollaremos las bases normativas en las que se

encuentra amparada la atención a la diversidad afectivo-sexual y la necesidad de formación del profesorado en estos aspectos. Pretendemos también ofrecer ideas de posible aplicación, tanto en el nivel de centro como en el de aula, que ayuden al profesorado a enfrentarse a este tipo de diversidad de manera normalizada, sin prejuicios ni fobias, sean cuáles sean sus ideas y orientaciones.

1. Consideraciones iniciales

“Los alumnos gays, lesbianas, bisexuales y transexuales existen. También existen los hijos/as de familias homoparentales. Muchos son también los alumnos/as de ambos sexos que se cuestionan su sexualidad, que tienen dudas acerca de su orientación... ¿Podríamos afirmar que con ellos/as se está cumpliendo el mandato constitucional del derecho a la educación en igualdad de condiciones?” (Generelo y Moreno, 2006). Efectivamente, negar estas afirmaciones y negar la existencia de esta población en los centros educativos, implica negar la propia realidad social actual y la propia realidad educativa donde el profesorado va a ejercer sus funciones docentes.

Según el informe elaborado por la Universidad Autónoma de Madrid y la Comisión de Educación de COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid) en 2005, se demuestra que estos niños y adolescentes han sufrido la marginación, el maltrato y el acoso por parte de sus iguales y la pasividad ante esto por parte del profesorado, la inseguridad, la homofobia, el desconocimiento de su realidad y la desorientación dentro del propio sistema educativo (Generelo y Pichardo, 2005).

En esta línea y si seguimos a Generelo y Moreno (2006), podemos concretar algunas razones que implican la necesidad de una educación que respete y dé respuesta a la diversidad afectivo sexual, entre ellas las siguientes: porque es una realidad social con igualdad de derechos legales; porque alrededor del 10% del alumnado es homosexual, bisexual o transexual y otro gran porcentaje se cuestiona su identidad y orientación; porque existen hijos/as de familias homoparentales en los centros escolares; porque hay que compensar la falta de comprensión familiar existente en muchos casos; porque los roles sexuales tradicionales ya no sirven en la sociedad actual; porque el respeto a la diversidad y la alteridad (Skliar, 2006) es la única manera de llevar a cabo una educación de calidad; y porque, como tal, aparece regulado por la legislación vigente.

2. Bases legales

Con este apartado pretendemos poner de manifiesto que, independientemente de las ideas que tenga cada docente, independientemente del partido político al que vote, independientemente de sus creencias, independientemente de las relaciones sexuales que mantenga (o deje de mantener)... debe estar formado para dar respuesta a la diversidad de alumnado existente en sus aulas de una manera profesional, tal y como concreta la legislación vigente. Destacamos las siguientes referencias: la primera, porque nos ampara como españoles; la segunda, porque es la Ley educativa en vigor.

Así, encontramos dentro de la Constitución Española los siguientes artículos que apoyan la igualdad de todos los ciudadanos:

- *“Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”* (artículo 14).
- *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”* (artículo 27).

En definitiva, no es legal discriminar por razón de sexo ni de condición o por circunstancias personales y la educación debe velar por el desarrollo de la personalidad y por el respeto a las diferencias. Por tanto, no resulta ético mantener en la escuela actitudes homófobas o discriminatorias, ni por acción ni por omisión.

Asimismo, en el Preámbulo de la recién estrenada Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE), se concreta lo siguiente:

- *“Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas”*.

Estas ideas se encuentran desarrolladas en los siguientes artículos:

- *Artículo 2* (acerca de los fines de la educación), en el cual se establece la necesidad de fomentar el pleno desarrollo de la personalidad y la

educación en el respeto y la tolerancia. El pleno desarrollo de la personalidad no implica unanimidad en las características personales, por lo que se deberá contemplar todo tipo de diversidad en esta línea, incluida la afectivo-sexual, lo que lleva a respetar todo tipo de orientaciones sexuales, tanto del alumnado como de sus familias.

- *Artículos 13 y 14* (acerca de la Educación Infantil), en los que se establece que el alumnado debe ser capaz de observar su entorno familiar y social y de desarrollar sus capacidades afectivas. En esta línea es importante aludir a que los entornos familiares son diversos, el porcentaje de familias nucleares desciende para dar paso a familias monoparentales, homoparentales, reestructuradas, etc., lo que implica atender a esta diversidad dentro de las aulas, atendiendo, de la misma manera, a la posibilidad de que el alumnado desarrolle sus capacidades afectivas de manera libre y normalizando todo tipo de situaciones que puedan darse a este respecto.
- *Artículos 17 y 19* (acerca de la Educación Primaria), en los que se establece la atención a la diversidad del alumnado, así como que éste conozca y valore su entorno, desarrolle sus capacidades afectivas y adquiera actitudes contrarias a prejuicios y estereotipos sexistas. Se reafirman las ideas ya analizadas acerca de dar respuesta desde el sistema educativo a todo tipo de diversidad.
- *Artículo 23* (acerca de la Educación Secundaria), en el que se alude a cuestiones relativas al respeto de las diferencias y un aspecto de máxima relevancia, que los alumnos y las alumnas conozcan y valoren la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. En este aspecto la Ley es bastante explícita: la sexualidad es diversa y así hay que transmitirlo desde las aulas y respetarlo.

Todo lo analizado implica el reconocimiento de la existencia de la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias en la legislación vigente, lo que hace preciso dicho reconocimiento en las propias aulas. Esto implica la investigación y el análisis de situaciones relacionadas con estos aspectos, así como actuar en consecuencia dentro del propio sistema educativo.

Por tanto, si desarrollamos los principios establecidos por la Ley, si llevamos a cabo las medidas existentes, si trabajamos con un currículo concreto como referente de actuación... ¿por qué no vamos a reconocer y a dar respuesta eficiente a la diversidad afectivo-sexual de los alumnos/as y de sus familias? Desde el propio sistema educativo se deberá potenciar el desarrollo personal del alumnado, así como la lucha contra la homofobia, que no lleva a otra cosa que a la

segregación. Obviar las necesidades de estos alumnos/as implicaría el incumplimiento de la normativa legal vigente, algo improbable ante otro tipo de alumnado.

También en la LOE se establece (artículo 91) que se reconocerá la labor didáctica del profesorado que atienda al desarrollo afectivo del alumnado y que contribuya al respeto, la tolerancia y la libertad. Asimismo, en su artículo 102, alude a la necesidad de formación permanente de los docentes en esta línea, lo que nos lleva a desarrollar el siguiente apartado.

3. Necesidad de formación inicial y permanente del profesorado

Entendemos que resulta urgente formar al profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual por múltiples causas, que son las que vamos a exponer en este apartado. Dentro de ellas destacamos las siguientes: la existencia de un perfil de alumnado diverso, la constatación de la existencia de homofobia en el sistema educativo y la carencia de una oferta sistemática de formación docente en esta línea. Pasamos, por tanto, a un desarrollo más exhaustivo de cada uno de estos puntos.

3.1. Perfil de alumnado diverso

Nos encontramos ante un perfil de alumnado diverso y un sistema educativo basado en la alteridad (Skliar, 2006); es decir, somos diferentes, no hay dos personas iguales, lo que implica, dentro de una escuela inclusiva (LOE, 2006), que hay que respetar las diferencias y enriquecerse con ellas. Por tanto, no existe únicamente diversidad de capacidades, de intereses... existen diferentes personas en un mismo sistema educativo, por lo que presuponer la igualdad de los que vamos a educar estaría al margen de la sociedad y de la propia educación.

Dentro de estas diferencias nos encontramos con la *diversidad afectivo-sexual*, en la cual podemos incluir dos tipos diferentes de diversidad:

- *Por orientación sexual*, la cual engloba a homosexuales (personas con una orientación sexual hacia personas de su mismo sexo, es decir hombres que se sienten atraído por hombres –gays- o mujeres que se sienten atraídas por mujeres –lesbianas-), bisexuales (personas que se sienten atraídas indistintamente hacia personas de su mismo sexo y hacia personas del sexo opuesto) y heterosexuales (personas que se sienten atraídas hacia personas del sexo contrario).

- *Por identidad de género*, dentro de los cuales se encuentran los transexuales (personas que nacen con el sexo biológico de un género con el que no se sienten identificadas).

A pesar de estas diferencias sigue imperando el criterio de heteronormatividad (o presunción de heterosexualidad). Por tanto, existiendo esta diversidad afectivo-sexual, tanto a nivel social, como en las aulas y en las familias de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, no se debería actuar según el llamado heterosexismo o heteronormatividad, es decir, tomar las relaciones heterosexuales como norma a seguir, entendiendo que toda orientación no heterosexual pueda ser rechazada o considerada *anormal* (Generelo y Pichardo, 2006). Lógicamente, este tipo de ideología no hace otra cosa que fomentar las diferencias como algo negativo y no como algo positivo, real y enriquecedor, mucho más si entendemos la educación como educación para todos/as, no sólo para una parte.

No obstante, queremos hacer una serie de precisiones terminológicas para que el lector/a comprenda términos básicos relacionados con esta diversidad afectivo-sexual (Frías, 2005; APA, 2006):

- *Género*: conjunto de contenidos socioculturales (usos, maneras, comportamientos) asociados culturalmente a las características biológicas que diferencian a hombres y mujeres, estableciendo comportamientos, actitudes y sentimientos masculinos y femeninos. Hace relación a la masculinidad o feminidad en el comportamiento social.
- *Identidad de género*: sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y adhesión a ciertas normas culturales relacionadas con el comportamiento femenino o masculino; supone el sentimiento de pertenencia a un sexo concreto. En el caso de las personas transexuales, la identidad de género no concuerda con el sexo biológico.
- *LGTB*: siglas que identifican al colectivo de personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales.
- *Orientación sexual*: es la atracción duradera hacia otra persona en el plano de lo emotivo, romántico, sexual o afectivo (APA, 2006). Cuando la afectividad se dirige a personas del mismo sexo se habla de homosexualidad y cuando se dirige a personas del sexo opuesto hablamos de heterosexualidad. En ocasiones esta orientación es definitiva, otras veces cambia a lo largo de la vida. La orientación

sexual no es una opción y, por lo tanto, no puede ser escogida ni cambiada a voluntad.

- *Práctica (o conducta) sexual:* la masturbación, los besos, las caricias, la penetración anal y vaginal, etc., son prácticas sexuales. También lo son el travestismo o el sadomasoquismo. No existe una correspondencia necesaria entre sexo biológico, prácticas sexuales y orientación sexual. Las personas se sienten heterosexuales, homosexuales o bisexuales sin necesidad de haber tenido nunca una relación sexual (esto hay que tenerlo más en cuenta en el caso de la homosexualidad, debido a las trabas sociales que suele haber para su expresión).

Dentro de esta diversidad, queremos hacer especial hincapié en la diversidad no sólo de alumnado, sino también de sus familias. Así, como afirma Frías (2005): *“ante la diversidad de estructuras familiares es necesario que la sociedad desarrolle nuevas normas de convivencia que garanticen los derechos y responsabilidades de cada uno de los miembros de las diferentes familias. Y de forma especial hay que cuidar el bienestar y el ajuste psicológico de los niños que van a crecer en esa diversidad de familias, donde deben ser protegidos, criados y educados de la manera más adecuada”* (en Simonis, 2005: 62-63). Es decir, no podemos continuar ofertando formación homogénea al profesorado, como si fuera a encontrarse ante una población homogénea.

El modelo de familia “tradicional”, también denominada familia nuclear, es cada vez cuantitativamente menor: ya no es única la familia compuesta por un padre, una madre e hijos naturales de esa unión. No es difícil ver, y cada vez con más frecuencia, familias homoparentales (formadas por parejas de hombres o por parejas de mujeres y sus hijos) y monoparentales (familias con un solo progenitor/a, ya sea biológico o no), hijos/as adoptados (en España o fuera de ella), hijos/as de matrimonios anteriores, padres separados, familias reconstituidas... en fin, un largo etcétera de posibilidades que no son, ni mucho menos, minoritarias en los estudiantes del actual sistema educativo, según los últimos estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística, en los que se viene a demostrar que sólo el 49% de la población censada corresponde con la denominada familia nuclear.

Por tanto, el material ofrecido dentro del sistema educativo no puede ser un material que obvие este tipo de situaciones y la metodología utilizada por el profesorado no puede presuponer la homogeneidad familiar de todos sus alumnos/as. En definitiva, para poder abordar este tipo de situaciones de manera sistemática y cualificada en el aula y en los centros será preciso que el profesorado tenga una formación suficiente y adecuada para poder hacerlo con rigor.

3.2. *Homofobia en el sistema educativo*

Entendemos por homofobia la actitud hostil respecto a los homosexuales (hombres o mujeres), el rechazo de la homosexualidad y/o de sus manifestaciones. *“Tal y como la xenofobia, el racismo o el antisemitismo, la homofobia es una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal”* (Borrillo, 2001: 13). Entendemos, por tanto, que desde el sistema educativo debemos luchar por la igualdad de derechos y por el respeto a todos, no sólo a unos cuantos (sean o no mayoría).

Queremos aportar datos acerca de la existencia de homofobia dentro del sistema educativo, para ello recurrimos a una investigación realizada en 2005 por la Comisión de Educación de COGAM en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid (facultad de Antropología, departamento de Antropología Social) sobre la percepción que los/as adolescentes escolarizados/as tienen acerca de la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los/as estudiantes LGTB y las respuestas de la Comunidad Educativa ante el problema de la homofobia. El resumen de los principales resultados puede concretarse de la siguiente manera (Generelo y Pichardo, 2005: 26):

- *“La homofobia es una realidad en nuestro sistema educativo. El miedo de los adolescentes LGTB a aceptarse y/o hacerse visibles está más que justificado.*
- *Existe un alto grado de desconocimiento de la realidad LGTB entre alumnos/as, pero también entre educadores/as.*
- *Asimismo, también se aprecia un profundo desconocimiento de temas básicos de sexualidad, como es la diferencia entre sexo/género/orientación sexual/prácticas sexuales.*
- *La invisibilidad de la sexualidad en general, pero de las sexualidades minoritarias en particular, es casi absoluta, dejando que los alumnos/as desarrollen prejuicios e ideas equivocadas.*
- *Se observa una preocupante pasividad de los profesores/as y orientadores/as no sólo ante la sexualidad, sino ante los casos de acoso por motivo de orientación sexual o identidad de género”.*

Este estudio pone de manifiesto una serie de problemas que requieren una decidida respuesta por parte de la Comunidad Educativa.

Por tanto, teniendo en cuenta que a los/as estudiantes LGTB no siempre les resulta fácil aceptar su orientación sexual, que el grado de desconocimiento entre alumnos/as y educadores/as de estos temas es alto, que siguen existiendo prejuicios en relación con la homosexualidad y que los docentes y orientadores no tienen claro cómo actuar ante casos de acoso por homofobia y transfobia, resulta necesaria la formación de éstos/as para poder dar una respuesta adecuada a los estudiantes que tienen a su cargo.

3.3. Oferta formativa actual

Teniendo presentes todas estas variables, para poder delimitar las *necesidades formativas del profesorado* en el ámbito que nos ocupa creemos conveniente hacer un análisis básico de las ofertas formativas que existen hoy por hoy.

Así, en lo relativo a la formación inicial del profesorado nos encontramos con las carreras de Magisterio en todas sus especialidades (para Educación Infantil y Primaria) y con los Cursos de Adaptación Pedagógica para el profesorado de Secundaria. En ninguno de éstos existen asignaturas ni temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual del alumnado. En Magisterio sí hay alguna asignatura que hace mención a la diversidad en alguno de sus descriptores (como pueda ser la de “Bases psicopedagógicas de la educación especial”), pero esta diversidad es entendida, sobre todo, en términos de capacidad.

Por tanto, nos planteamos la necesidad, y máxime teniendo en cuenta los cambios inminentes que va a haber en las diferentes carreras, de introducir asignaturas, tanto en el título de grado de Magisterio (en Infantil y Primaria) como en el postgrado de Formación del Profesorado en Secundaria o de Atención a la Diversidad, en las que se analicen y se den estrategias para afrontar el bullying, el sexismo, la homofobia y la intervención ante la diversidad afectivo-sexual dentro del sistema educativo por parte del profesorado.

Por otro lado, en lo relativo a la formación permanente del profesorado, en los últimos años se han empezado a ofertar cursos de formación continua en los diferentes Centros de Apoyo y Formación del Profesorado relativos al tema, como por ejemplo: “*Maltrato entre iguales por identidad de género y orientación sexual en contexto escolar*”, o “*Transformarse para transformar: superando el sexismo y la homofobia en el contexto escolar*”. Existen también sindicatos como Comisiones Obreras en cuyo plan formativo se encuentran cursos como: “*Formación del profesorado en el respeto y la atención a la diversidad afectivo-sexual en el contexto escolar*” (organizado por COGAM). Hay también jornadas especializadas en el tema organizadas por diferentes universidades como la de Valencia en junio de 2006 sobre Diversidad Familiar. Existe también un programa

de doctorado en la facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca que lleva por título “*Sexualidad y relaciones interpersonales*”, que oferta el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

No obstante, en general, es desde los colectivos LGTB de España (COGAM de Madrid, DCIDT de Alicante, XEGA de Asturias, Fundación Triángulo de Castilla-León) desde donde se proponen este tipo de cursos y jornadas y de donde surgen estas iniciativas. Entendemos que la formación en este ámbito debe dejar de ser algo exclusivo de la comunidad LGTB para pasar a formar parte de los planes de formación de las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma, debe ser la Administración Pública la que establezca la necesidad formativa de los docentes en este campo de diversidad con entidad en sí mismo.

Todo esto, aunque supone un gran avance frente a lo que se ha venido ofertando hasta el momento (que, básicamente, ha sido nada), no deja de ser un tipo de actividades de carácter voluntario para el profesorado, lo que implica la motivación del mismo para este tipo de temas, obviando la formación del profesorado que no se encuentra interesado en los mismos. No obstante, es preciso que esta oferta formativa vaya ampliándose, labor en la que asociaciones como COGAM Madrid y XEGA Asturias trabajan por medio de sus comisiones de educación.

4. ¿Cómo introducir en los centros educativos la atención a la diversidad afectivo-sexual?

Para poder introducir la atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos debemos tener presente que no es cuestión únicamente de profesores y profesoras homosexuales, bisexuales o transexuales, debe ser compromiso de todos/as, como mediadores en la formación en el respeto y la libertad. Igual que educar contra el sexismo no es sólo competencia y responsabilidad de las mujeres (Generelo y Moreno, 2006).

4.1. Propuestas de acción

Por tanto, es preciso incluir formas de actuación que tengan en cuenta la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias. Este tipo de actuaciones deberían encontrarse enmarcadas, por un lado, en el quehacer continuo del profesorado (en cuanto a sus formas de actuación, lenguaje utilizado...); y, por otro, en programaciones específicas enmarcadas dentro de la educación sexual (que a su vez es parte de la Educación para la Salud).

Si seguimos a López Sánchez (2005) entendemos que este tipo de educación es preciso desarrollarlo en la escuela por una serie de razones:

- Porque la escuela no sólo debe transmitir contenidos académicos, sino también aprendizajes para la vida.
- Porque desde la escuela se pueden generar programas sistemáticos y estructurados, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no son tan fáciles de desarrollar en otros ámbitos.
- Porque la escuela actúa como compensadora de diferencias y de forma preventiva ante la aparición de problemas, llegando a toda la población (alumnado y familias) de manera obligatoria y por derecho.
- Porque es fácil desarrollar programas de prevención primaria, destinados a todos, dentro del ámbito escolar.
- Porque la escuela no debe cerrar los ojos ante los cambios sociales existentes.
- Porque la escuela tiene capacidad de coordinación con otro tipo de agentes sanitarios y sociales.

Por ello, es preciso formar al profesorado para poder desarrollar programas en esta línea y para poder formar a los/as estudiantes sin prejuicios y tratando la diversidad afectivo-sexual de manera normalizada desde las primeras etapas.

Existen diferentes tipos de modelos de educación sexual (López Sánchez, 2005) como por ejemplo el modelo médico, que pretende evitar problemas de salud; el modelo moral (Trudell y Whatley, 1991), basado en la concepción religiosa del ser humano; o el modelo revolucionario, basado en las ideologías de Marx y Freud, que pretende la liberación de la represión sexual. Nosotros vamos a optar por un modelo más plural, basado en conocimientos científicos, en actitudes democráticas y tolerantes y en el derecho a la diversidad: nos referimos al modelo biográfico y profesional que desarrolla pormenorizadamente López Sánchez (2005) y que tiene sus orígenes en Suecia, en los años 50.

Este modelo se entiende dentro del bienestar y la promoción de la calidad de vida. En este sentido, *“Las personas tienen derecho a recibir información y medios para tomar decisiones y llevar a cabo conductas que promuevan su bienestar sexual. Estas opciones y conductas pueden ser muy diversas, según las creencias y características propias de cada persona y situación. Tolerar esta diversidad y ayudar a cada persona a que pueda ser más libre y más responsable*

en promoción de su bienestar y del bienestar social es, en definitiva, lo que se pretende. Puede haber diferentes biografías sexuales, nuestro trabajo profesional consiste en ayudarles a conseguir el bienestar personal y social desde la biografía sexual que cada persona decide tener” (López Sánchez, 2005: 75).

La finalidad que se pretende con la introducción de este modelo como modelo de formación del profesorado se encuentra relacionada con que el alumnado acepte su propia identidad y orientación sexual y sea capaz de experimentar, si así lo desea, las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad.

En esta línea, los objetivos que debe perseguir un modelo biográfico profesional en lo que a la formación del profesorado se refiere girarían en torno a los siguientes (López Sánchez, 2005):

- Adquirir conocimientos científicos que sustenten su práctica docente en cuanto a la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- Adquirir habilidades de comunicación con el alumnado de forma asertiva y toma de decisiones responsable.
- Adquirir actitudes erotofílicas (entendiendo que la sexualidad tiene diferentes posibilidades) y tolerante (de aceptación de la diversidad).
- Adquirir una ética básica.

Por tanto, el papel de los docentes a la hora de trabajar la diversidad afectivo-sexual en el aula debe regirse por la siguiente premisa: *“no deben usar como eje o criterio de intervención sus creencias, sus opiniones y su experiencia. Los profesionales tienen derecho a ser diversos, a tener su propia biografía; pero lo importante es que ésta no se convierta en la regla de oro para regular, adoctrinar o aconsejar a los demás. El profesional debe tener autoconocimiento y autocontrol para que esto no suceda. Comprender que no son el “modelo a seguir”, mantener reserva sobre su vida privada, especialmente la referida a la sexualidad, es muy importante” (López Sánchez, 2005: 80).*

Es decir, independientemente de la orientación e identidad sexual del docente, de sus prácticas sexuales, de sus opiniones e ideas en relación con estos temas, el docente debe actuar como mediador/a entre el alumno/a y su realidad social y personal y los conocimientos científicos que posee.

4.2. EN EL CENTRO DE FORMA GENERAL

Es importante no dejar el tema de la diversidad afectivo-sexual a las buenas intenciones de los docentes que tengan a bien tenerla en cuenta en sus aulas, más bien debe ser algo que se explicita dentro de los documentos institucionales del centro. El hecho de no contemplarlo no implica que no exista, sólo implica que no se tomarán las medidas oportunas ante su existencia y ante la necesidad de trabajarlo. Por tanto, ofrecemos una serie de ideas que se pueden aplicar a la hora de elaborar los diferentes documentos de centro para hacer explícita la atención a la diversidad afectivo-sexual.

El *Proyecto Educativo de Centro* (PEC). Es el documento educativo que concreta las señas de identidad del centro respondiendo a tres interrogantes: *quiénes somos*, *qué queremos* y *cómo nos organizamos*. En relación con la atención a la diversidad afectivo-sexual, podemos concretar las siguientes ideas:

- En cuanto al interrogante de *quiénes somos*, el centro deberá reconocerse como centro que asume las diferencias individuales, para lo cual será preciso que se reflexione sobre la población de alumnos/as que escolariza y las necesidades que presentan más frecuentemente, así como analizar las ventajas y desventajas del entorno en el que se encuentra. El centro deberá adoptar, en sus formas de hacer, los principios de normalización y no discriminación de la educación y de los recursos en aras de un principio global de igualdad de oportunidades para todos los alumnos/as en él escolarizados/as. Dada la invisibilidad del hecho LGTB, los centros no pueden esperar a saber de la existencia de estos alumnos/as, deben trabajar desde la presunción de su existencia, dado que vivimos en una sociedad diversa en relación con la afectividad y la sexualidad.
- En relación con el interrogante de *qué queremos*, será preciso que el Proyecto Educativo de Centro tenga como una de sus finalidades la prevención de situaciones de conflicto, sexismo y homofobia en el centro, así como las acciones de compensación de las mismas. De igual forma, será necesario que aparezca alguna mención de la necesidad de identificar tempranamente este tipo de situaciones, de tal forma que la intervención también sea lo más temprana posible. En definitiva, será preciso que, desde este interrogante, el PEC facilite la atención personalizada al alumnado desde una estructura organizativa flexible y coordinada.
- El último interrogante al que debe responder el Proyecto Educativo es el de *cómo nos organizamos*, en este sentido deberá proponer el trabajo

docente desde un contexto colaborador entre todos los miembros de la comunidad, clarificando las funciones que tendrá cada uno de los componentes del claustro y de los diferentes profesionales en lo que a la educación sexual se refiere.

Por tanto, deberán aparecer referencias explícitas como: no presuponer la heterosexualidad de ningún miembro de la comunidad educativa; la necesidad de la tolerancia y el respeto a todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de su orientación e identidad sexual y las de sus familias y la necesidad de ver la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad como un modo de vida viable y sano.

El *Proyecto Curricular de Etapa* es un documento curricular que adapta los mínimos curriculares establecidos por la Administración Educativa al propio centro y a la etapa en cuestión. Éste será un documento básico que establezca la manera explícita en la que se van a incluir aspectos curriculares relativos a la diversidad afectivo-sexual, en cada una de las etapas educativas –lógicamente-, los objetivos que se persigan, los contenidos que se trabajen y la forma de hacerlo no van a ser iguales en Educación Infantil, que en Primaria o Secundaria.

Dentro del Proyecto Curricular de cada etapa se deberá concretar la forma de introducir contenidos relativos a la lucha contra la homofobia y al respeto por la diversidad afectivo-sexual, bien sea de manera transversal (incluyendo elementos curriculares propios en determinadas áreas), bien por medio de asignaturas específicas (Papeles sociales de hombres y mujeres -BOE nº 21 de 25/1/2005-; Educación para la ciudadanía –LOE-), así como de los materiales necesarios acerca de la diversidad afectivo sexual (libros, vídeos...), muchos de los cuales se encuentran relacionados y propuestos al final de este documento.

Otro documento a considerar será la *Programación de Aula*. Este documento va a ser en el que, de forma más particular, debe quedar reflejada la atención a la diversidad específica que existe (o que puede existir) en cada uno de los grupos en concreto. Esto es así ya que en los documentos anteriores se establecen las líneas generales a nivel de centro y para todos los alumnos/as; por el contrario, en la Programación de Aula nos encontramos ya con alumnos/as concretos, con necesidades particulares, hecho que debe encontrarse reflejado de manera precisa en la programación para cada uno de los cursos escolares. Las decisiones que se pueden reflejar en la Programación de Aula atañen, de forma más directa, a objetivos, contenidos, metodología y evaluación que se van a llevar a cabo.

En cualquier caso, nos parece de especial relevancia, en lo que a la organización de la actuación en una escuela diversa e inclusiva se refiere, la

existencia de un nuevo documento de reciente creación, cuyo fin es organizar la respuesta a la diversidad que se va a ofrecer desde cada uno de ellos de forma particular. Nos referimos al *Plan de Atención a la Diversidad*. Considerándose éste como el conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares (Circular de 23 de septiembre de 2003 - Comunidad de Madrid-).

Desde esta perspectiva, el Plan de Atención a la Diversidad de un centro educativo no debe entenderse como la suma de programas, acciones y medidas aisladas o como la responsabilidad y competencia exclusiva de una parte del profesorado del centro, sino como una actuación global que implica a toda la Comunidad Educativa y muy especialmente al profesorado del centro en su conjunto. Será imprescindible que en este documento se entienda la diversidad afectivo-sexual como otro tipo de diversidad al que hay que dar respuesta, como un tipo de diversidad que hay que considerar en el centro y que en él se establezcan, asimismo, las medidas necesarias para luchar contra la homofobia dentro del centro, contemplando actuaciones concretas a desarrollar ante situaciones de conflicto generadas por estas causas.

Por tanto, los diferentes documentos del centro y la organización del mismo suponen un medio de apoyo para la atención a la diversidad afectivo-sexual, ya que nos encontramos (o, al menos, pretendemos estar) en un proceso educativo abierto, flexible, educativo y dinámico cuyo hilo conductor es la inclusión de todos los alumnos/as en un único sistema, como derecho básico de acción educativa para todos/as.

4.3. En los diferentes elementos curriculares

Toda programación que llevemos a cabo, sea en la etapa que sea, debe perseguir los siguientes fines:

- Prevenir bullying, sexismo, abuso sexual y homofobia desde las primeras edades.
- Educar en la sexualidad y en la afectividad de manera normalizada.
- Favorecer el respeto a las diferencias afectivo-sexuales personales y familiares.
- Atender a la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias dentro del aula.

Si se pretende llevar a cabo una educación que tenga en cuenta la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias con rigor y sistematicidad, será preciso introducirla en los elementos curriculares propios de cada etapa. Por tanto el profesorado debería estar formado, tanto inicial como permanentemente, para poder llevar a la práctica los siguientes elementos curriculares (Hernández y Jaramillo, 2003; Harrys, 2005; López Sánchez, 2005).

4.3.1. Objetivos

Los objetivos son las capacidades que pretendemos que alcancen nuestros alumnos/as como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, estos objetivos deberán variar en función de la etapa en la que nos encontremos.

Así, como objetivos que debemos pretender que el alumnado alcance una vez finalizada la Educación Infantil, podemos destacar los siguientes:

- Conocer las peculiaridades de su cuerpo y las del cuerpo adulto.
- Interiorizar las peculiaridades de su familia y su entorno y la de sus compañeros/as.
- Entender cuál es su origen.
- Ser capaces de preguntar de manera normalizada sobre la sexualidad.
- No juzgar características o peculiaridades de sus compañeros/as o sus familias por ser diferentes a la suya.
- Ser capaz de jugar de diferentes maneras, a diferentes tipos de juegos y con juguetes distintos sin tener en cuenta diferencias de género.
- Asimilar que no debe haber roles de género diferentes.

Los objetivos a alcanzar una vez finalizada la Educación Primaria deberían girar en torno a los anteriores, pero con un mayor grado de especificidad que se concretará por medio de los contenidos a trabajar.

Por su parte, los objetivos a perseguir que alcance el alumnado una vez finalizada la Educación Secundaria, deben girar en torno a los siguientes:

- Aceptar positivamente que son seres sexuados.
- Entender los cambios corporales externos e internos.

- Aceptar la propia figura corporal.
- Adquirir hábitos de higiene en relación con la sexualidad.
- Conocer los diferentes métodos anticonceptivos.
- Diferenciar prácticas de riesgo de prácticas seguras en la práctica sexual.
- Distinguir entre identidad sexual y rol de género.
- Comprender y aceptar las diferentes orientaciones sexuales.
- Analizar los roles de género y su carácter discriminatorio.
- Adquirir roles de género igualitarios y flexibles.
- Aceptar su identidad y su orientación sexual y la de sus compañeros y compañeras.
- Conocer las diferentes conductas sexuales.
- Aceptar la diversidad de biografías sexuales.
- Conocer y respetar los diferentes tipos de parejas y de familias.
- Aprender a prevenir la violencia sexual.

En definitiva, son objetivos que deben asumirse dentro de un plan de educación sexual coherente y sistemático y que se deben pretender en todo el alumnado escolarizado en nuestras aulas.

4.3.2. Contenidos

Los contenidos suponen el medio para alcanzar los objetivos propuestos. Dan respuesta a lo que vamos a trabajar dentro del aula.

Así, los temas propios, en relación con la diversidad afectivo-sexual, a trabajar en Educación Infantil, pueden girar en torno a los siguientes:

- Peculiaridades del cuerpo infantil y adulto.

- Diversos modelos de familia y posibles vínculos afectivos intrafamiliares.
- Su origen: de sus padres biológicos, adopción, acogida...
- Conductas sexuales infantiles.
- Juegos y juguetes.
- Profesiones sin tener en cuenta los diferentes roles de género.
- Identidad sexual y rol de género.
- Abusos sexuales.

Por su parte, los temas propios, en relación con la diversidad afectivo-sexual, a trabajar en Educación Primaria, pueden girar en torno a los siguientes:

- Peculiaridades del cuerpo infantil y adulto: aceptación de sus peculiaridades y las del otro/a.
- Diversos modelos de familia y posibles vínculos afectivos intrafamiliares.
- Su origen: de sus padres biológicos, adopción, acogida... La reproducción.
- Conductas sexuales (erección y masturbación en el tercer ciclo).
- Eyaculación y menstruación (en el tercer ciclo).
- Juegos y juguetes.
- Profesiones sin tener en cuenta los diferentes roles de género.
- Identidad sexual y rol de género. Igualdad entre géneros.
- Orientación sexual.
- Abusos sexuales.
- La comunicación con sus iguales y con el adulto.

En cuanto a los contenidos que se deben trabajar a lo largo de la Educación Secundaria, podemos concretar los siguientes:

- Cambios corporales.
- Los afectos sexuales: deseo, atracción y enamoramiento.
- Conductas sexuales de los adolescentes.
- Riesgos asociados a la actividad sexual
- Anticonceptivos.
- Abusos y violencia sexual
- Sexo, género y orientación sexual: transexuales, homosexuales, bisexuales y heterosexuales.
- La homosexualidad en la historia.
- Homofobia.
- La aceptación de la propia orientación sexual.
- La aceptación de la orientación sexual y manifestaciones de los compañeros.
- La homosexualidad en el arte, en la literatura, en el cine y en la música.
- Debate político y social del colectivo LGTB en la actualidad.

Estos contenidos deberán trabajarse por medio de las actitudes del profesorado, en diferentes áreas curriculares de manera transversal y en áreas específicas destinadas para tal fin.

4.3.3. Metodología

En todo proceso metodológico pueden destacarse principios, estrategias, técnicas y actividades. Vamos a describir someramente alguno de ellos a modo de ejemplo.

En lo relativo a los principios metodológicos no van a ser diferentes a los utilizados para el resto de aprendizajes, basados en el constructivismo. Por poner algún ejemplo destacamos:

- Partir del nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado, para establecer la línea de actuación y seleccionar las actividades más adecuadas. Se deberán evaluar los puntos de partida en función de la etapa, pero como ejemplos podemos concretar: evaluar prejuicios existentes en los estudiantes o en sus familias, situaciones de conflicto en el aula relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, modelos de familia de pertenencia de nuestro alumnado, actitudes homófobas, lenguaje utilizado...
- Asegurar el aprendizaje significativo, partiendo de lo que los alumnos y alumnas saben y modificando esos esquemas de conocimiento por otros esquemas nuevos y útiles para ellos y ellas.
- Establecer múltiples oportunidades de relación del alumnado con sus iguales y con otros adultos, por lo que se priorizará la atención en el aula ordinaria y se orientará a la familia para que las potencie fuera de la escuela. Debemos trabajar la afectividad dentro del aula, manifestaciones afectivas como caricias, potenciar la empatía entre ellos...
- Proporcionar un ambiente rico en estímulos, acogedor y seguro que permita y contribuya al desarrollo pleno de su personalidad. Los estudiantes deben sentirse seguros de contarnos sus problemas, sus sentimientos, con la seguridad de que no serán juzgados.
- Colaborar con la familia para asegurar la adopción de las mismas pautas de actuación que garanticen la coherencia en la intervención educativa.
- Utilizar un enfoque globalizador, ya que el ser humano no aprende en compartimentos estancos, todo forma parte de un todo de aprendizaje. Por tanto será preciso ofrecer los contenidos al alumno de forma globalizada, poniendo en relación las diferentes áreas, temas transversales y contenidos en cada área concreta, en relación con la diversidad afectivo-sexual.

Nos centramos a continuación en las estrategias básicas a seguir por los docentes en relación con la diversidad afectivo sexual.

Como pautas a seguir por el profesorado en su aula, de manera general, sin saber o no si hay algún estudiante LGTB o alguna familia homoparental, podemos destacar las siguientes (Generelo y Moreno, 2006): no obviar el interés de los estudiantes hacia la sexualidad; no presuponer la heterosexualidad del alumnado de Secundaria ni de sus familias; emplear un lenguaje no sexista y neutro que permita la aceptación de la diversidad (p.e., ¿tienes pareja?); responder a comentarios sexistas y homófobos (vayan dirigidos o no a personas concretas) ya que la ausencia de respuesta implica la aceptación del comentario; recordar que todos los alumnos/as precisan modelos, por lo que proponer modelos exclusivamente heterosexuales implica obviar una realidad, no hay que ignorar las contribuciones de los homosexuales a la sociedad; ofrecer a los alumnos/as lugares y teléfonos a los que poder recurrir si lo precisan.

Ahora bien, si el docente se enfrentara a una alumna o alumno LGTB debería seguir las siguientes pautas de actuación (Generelo y Moreno, 2006): ofrecerle su apoyo, informarse acerca de lo que está pasando, derivar a otros profesionales en caso necesario, no presuponer que se trata de una fase de su vida, respetar la confidencialidad, no animarle a reconocerlo públicamente sin conocer su autoestima y el grado de respeto del entorno, ofrecerle los recursos disponibles en la ciudad...

En relación con técnicas a llevar a cabo, podemos destacar la dramatización, el role-playing, etc. No obstante, recomendamos al lector las técnicas y actividades propuestas por Generelo y Moreno (2006) en la *Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual*, editada por Comisiones Obreras y por la Secretaría de Juventud y Cultura de la FREM.

4.3.4. Evaluación

En relación con el *qué evaluar*, se deberá evaluar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Dentro del proceso de enseñanza se deberá evaluar tanto el centro como la labor del profesorado. En lo relativo al centro habrá que valorar los recursos, tanto materiales como humanos, puestos a disposición de los alumnos/as; los espacios y los tiempos; la coordinación entre los distintos profesionales, etc. En cuanto a la labor del profesorado, habrá que evaluar: el lenguaje que ha utilizado, la adecuación entre objetivos, contenidos y metodología entre sí, y de éstos a la edad; si ha sabido controlar actitudes homófobas y sexistas, la motivación que ha ejercido sobre los alumnos/as; si ha ofrecido a cada alumno/a la respuesta que precisaba, etc.

Dentro del proceso de aprendizaje, habrá que valorar el progreso que ha tenido el alumno/a en relación con las capacidades establecidas. Para ello se utilizarán criterios de evaluación, que deben estar en total relación con los objetivos propuestos. De esta forma, obtendremos la información necesaria para poder ajustar la respuesta a cada alumno/a en función de los resultados obtenidos. Se deberá comprobar el grado en que cada alumno/a, de manera particular y como parte de su grupo, ha alcanzado el objetivo planteado en cada caso.

En relación con el *cómo evaluar*, debemos concretar que la forma de evaluación de estos temas no se hará de forma diferente a la evaluación de otro tipo de aprendizajes. Se deberá evaluar por medio de técnicas como la observación, entrevistas, encuestas, discusiones, debates, etc. y de instrumentos como hojas de registros, fichas, diarios, anecdóticos...

En relación con el *cuándo evaluar*, la evaluación debe ser un proceso continuo, no deberemos conformarnos con llevarla a cabo al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, la evaluación deberá ser inicial (para saber de dónde partimos, a qué tipo de familias pertenecen nuestros alumnos, posibles actitudes homófobas o sexistas, posible alumnado LGTB en nuestras aulas...), media (para ir reajustando el proceso a situaciones que vayan surgiendo) y final (para comprobar si realmente se han alcanzado los objetivos propuestos). Todas ellas van a tener, por tanto, un carácter formativo, ya que servirán para ir orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los resultados que vayamos obteniendo.

5. Consideraciones finales

Con todo lo visto, podemos afirmar que las familias con hijos, hijas o padres y madres gays y lesbianas no son una posibilidad sino una realidad, la respuesta educativa no debe ir encaminada hacia unos pocos sino hacia todos los alumnos/as escolarizados. El hecho de no trabajar por la visibilidad de estos alumnos/as y de familias LGTB dentro del sistema educativo supone no trabajar por el trato igualitario y por la normalización de la existencia de una diversidad afectivo-sexual. Para ello se establece la necesidad de una formación especializada de los docentes en todos los niveles educativos.

“Porque el niño o la niña perciben desde su más tierna infancia que son diferentes, bien por ser homosexuales, por tener la piel de otro color, por venir de otro país, por tener una discapacidad o simplemente por no tener dinero, están condenados a las burlas, al escarnio y la marginación de otros niños y de una sociedad que los programa para ello. En el seno de esta sociedad no ha crecido la semilla de la diversidad y la tolerancia, no se ha llevado a la práctica esa

“educación en valores” de la que tanto se habla y por la que tan poco se hace. Una condena que se alargará durante toda su adolescencia y juventud, quién sabe si durante toda su vida...” (Simonis, 2005: 10-11).

La educación es la única llave para cambiar el mundo, el docente no debe limitar las posibilidades de desarrollo de su alumnado porque ellos o sus familias sean diferentes a lo que los docentes piensan que es correcto o a lo que los docentes o sus familias sientan o hagan. Dan igual las ideas políticas de los docentes, da igual lo que vean como “normal” o no (siempre dentro de sus limitaciones), da igual lo que crean que es correcto o incorrecto... Tienen bajo su responsabilidad el desarrollo armónico de otras personas, no deben limitarlo por no entenderlo, deben dar una respuesta de calidad, porque son profesionales de la educación, porque la normativa así lo establece y porque hay que ofrecer una respuesta a todos basada en la igualdad de derechos y de oportunidades.

Enriquezcámonos con las diferencias, no limitemos el desarrollo del que es diferente a nosotros. El error estará en nosotros, no en él.

6. Bibliografía y páginas Web consultadas

BORRILLO, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.

FRÍAS, M.D. (2005). Familias homoparentales. En SIMONIS, A. *Educación en la diversidad* (pp. 61-80). Barcelona: Alertes.

GENERELO, J. y MORENO, O. (2006). *Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Federación Regional de Enseñanza CCOO Madrid.

GENERELO, J. y PICHARDO, I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridisciplinar sobre la percepción que los adolescentes escolarizados tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGTB y las respuestas de la Comunidad Educativa ante el problema de la homofobia*. Madrid: Visor.

HARRYS, R. (2005). *Sexo... ¿qué es?. Desarrollo, cambios corporales y salud sexual*. Barcelona: Serres.

HERNÁNDEZ, G. y JARAMILLO, C. (2003). *La educación sexual en la primera infancia*. Madrid: MEC.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SIMONIS, A. (2005). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Alertes.

SKLIAR, C. (2006). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. www.espaciologopedico.com

TRUDELL, B. y WHATLEY, M.H. (1988). *School sexual abuse prevention: Unintended consequences and dilemmas*. *Child Abuse and Neglect*, 12(1): 103-113

www.apa.org.

www.cogam.org

www.flgt.org

7. OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, J., BRUGOS, V., GONZÁLEZ, J.M. y MONTENEGRO, M. (2004). *El respeto a la diferencia por la orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Oviedo: XEGA

FÉRRIZ, J. A. (2005). Conceptos generales sobre homosexualidad y transexualidad. En SIMONIS, A. *Educación en la diversidad* (pp. 19-36). Barcelona: Alertes.

GENERELO, J., GIMENO, B, RODRIGUEZ, C., DE LA MUELA , A y DEL VAL J. (2002). *Veinticinco cuestiones sobre la orientación sexual (Propuesta para tratar la homosexualidad en la enseñanza)*. Madrid: CAM (Defensor del Menor).

SORIANO RUBIO, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amarú Ediciones.

UGARTE, J. (dir.) (2000). Monográfico: parentalidades. Orientaciones: revista de homosexualidades. Madrid: Fundación Triángulo.

VILA MERINO, E. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática: hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Hergué Editora Andaluza.

8. Anexo

Nos parece adecuado incluir una relación de lugares y teléfonos de interés a los que los docentes y orientadoras y orientadores pueden recurrir o pueden derivar a los estudiantes que lo precisen; así como de material que puede ser utilizado en el aula para trabajar los contenidos aquí expuestos. La recopilación que mostramos ha sido realizada por Generelo y Moreno (2006).

8.1. Lugares y teléfonos de interés: colectivos y otros centros de asesoramiento

- www.felgt.org Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales: C/ Infantas nº 40, 1º. Madrid, 28004. Tfno.: 91 360 46 05; Correo electrónico: info@felt.org. A través de esta página se puede acceder al resto de páginas de colectivos y asociaciones de toda España.
- www.transexualidad.org
- www.Fundacion_Triangulo.es
- www.cogailes.org
- www.inclou.org

8.2. Material de posible utilización en las aulas

Narrativa Juvenil

- AROLD, M. (1997). *Sandra ama a Meike*. Salamanca: Lóquez.
- CELA, J. (1996). *La llamada del mar*. Barcelona: La Galera.
- CRUZ, C. y ACEBAL, A. (2005). *El secreto de las familias: una historia de dos niños con dos mamás y muchos dragones*. Oviedo: Coleutivu Milenta Muyeres.
- EDELFERLDT, I. (1996). *Jim ante el espejo*. Salamanca: Lóquez.
- FOSTER, E.M. (1996). *Maurice*. Barcelona. Seix Barral.
- FOX, P. (1997). *La cometa rota*. Barcelona: Noguer.
- PEYREFFITE, R. (2000). *Las amistades particulares*. Madrid: Egales.

- REES, D. (2001). *Sobreviviré*. Madrid: Egales.

Cuentos infantiles

- HURTADO RODRÍGUEZ, E. y RECIO, C. (2001). *El Príncipe enamorado*. Barcelona: Tempestad.
- NEWMAN, L. y PIÉROLA, M. (2003). *Paula tiene dos mamás*. Barcelona: Bellaterra.
- ROSSETTI, A. y ARTAJO, J. (2005). *Bodas reales*. Barcelona: Bellaterra.
- SCHIMEL, L. (2005). *Amigos y vecinos*. Madrid: La Librería.
- VV.AA. (2006). *Cuentos en favor de la familia*. Bilbao: Afortiori.
- VV.AA. (2006). *Diferentes formas de amar*. Disponible en www.cogam.org.

Libros de autoayuda para jóvenes

- GARCÍA RODRIGO, B. y GIMENO, B. (2004). *¿Seré lesbiana?* Madrid: Gaysaber.
- GENERELO, J. (2004). *¿Cómo superar la homofobia? Manual de supervivencia en un medio hostil*. Madrid: Gaysaber.
- GÓMEZ, A. (2004). *¿Seré gay?* Madrid: Gaysaber.
- LÓPEZ, D. (2004). *¿Seré bisexual?* Madrid: Gaysaber.
- MARTÍN-PÉREZ, A. (2004). *¿Dónde está el límite? Guía gay para un sexo seguro*. Madrid: Gaysaber.
- SCHERPENZEEL, P. (2004). *¿Cómo sobrevivir en el ambiente?* Madrid: Gaysaber.
- SUÁREZ, M. (2004). *¿Vives rodeado de heterosexuales?* Madrid: Gaysaber.

Filmografía básica sobre Homosexualidad/Transexualidad y Adolescencia

- ATAQUE VERBAL, Miguel Albaladejo. España, 1999.
- BEAUTIFUL THING, Hetti MacDonald. Reino Unido, 1996.
- BOYS DON'T CRY, Kimberly Peirce. EEUU, 1999.
- FUCKING AMAL, Lukas Moodyson. Suecia, 1998.
- GET REAL, Simon Shore. Reino Unido, 1998.
- HISTORIAS DEL KRONEN, Montxo Armendáriz. España, 1995.
- LA INCREÍBLE Y VERDADERA HISTORIA DE DOS CHICAS ENAMORADAS, Maria Maggenti. EEUU, 1995.
- LOS JUNCOS SALVAJES, André Téchiné. Francia, 1994.
- KRAMPACK, Cesc Gay. España, 2000.
- LA MALA EDUCACIÓN, Pedro Almodóvar. España, 2004.
- MANJAR DE AMOR, Ventura Pons. España, 2002.
- MAURICE, James Ivory. Reino Unido, 1987.
- MI VIDA COLOR DE ROSA, Alain Berliner. Bélgica, 1997.
- SITCOM, François Ozon. Francia, 1998.
- TORMENTA DE VERANO, Marco Kreuzpaintner. Alemania, 2004.

EPÍLOGO

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PUNTO Y SEGUIDO

M^a Lourdes Hernández Rincón
Universidad Complutense de Madrid

La interculturalidad no consiste en cambiar lo existente –aunque algunas veces puede llevar a ello–, sino en interpretar lo existente desde la diversidad y gestionarlo desde el respeto.

N. Planas (2007). *Pensar la diversidad desde la interculturalidad*.

1. Atención a la diversidad en el sistema educativo español

En un momento en el que “*las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación*” (Gimeno, 2000), la atención a la diversidad se erige como uno de los pilares actuales de nuestro sistema educativo, recogido en el Preámbulo de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación): “*La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades*”.

En Primaria se propone prestar especial atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten dichas dificultades; por su parte, en la ESO deben combinarse los principios de educación común con la atención a la diversidad del alumnado, para lo cual la LOE propone un mayor número de materias comunes en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos estudiantes que los necesiten, mientras que en el último curso se ofrecerán mayores posibilidades de elección en función de las expectativas futuras e intereses. Este último curso tendrá carácter orientador tanto para la continuación de los estudios como para la incorporación al mundo laboral.

Así, en las enseñanzas obligatorias se incorpora la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado (al finalizar tanto el segundo ciclo de Primaria como 2º de ESO), de carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Para favorecer (y facilitar) la transición entre ambas etapas de la educación básica y obligatoria, cada alumno o alumna recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la Educación Primaria e incorporarse a la Secundaria Obligatoria.

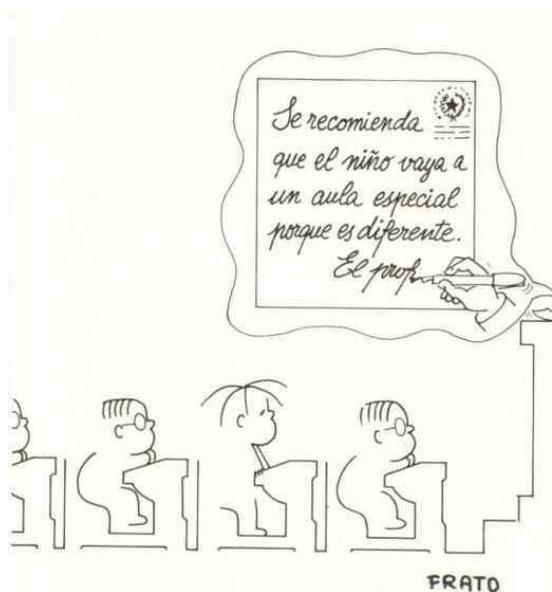
Asimismo, la Ley Orgánica de Educación mantiene los Programas de Diversificación Curricular a partir de 3º de ESO para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje. Los antiguos Programas de Garantía Social (regulados por la LOGSE), los Programas de Iniciación Profesional (recogidos en la LOCE) son sustituidos por los *Programas de Cualificación Profesional Inicial*, cuya finalidad es evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral. Estos programas, destinados a alumnos y alumnas mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, les permitirán obtener una certificación académica con efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Pero la Ley Orgánica de Educación (LOE) va más allá de reconocer la atención a la diversidad, entendiéndolo que no puede haber calidad sin equidad; por ello recoge que la respuesta educativa a todos los alumnos/as “...se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos” (Preámbulo). Por este motivo la Ley trata de compensar desigualdades a través de programas específicos para zonas geográficas o centros escolares concretos, realizando intervenciones educativas compensatorias allí donde más necesarias resulten.

Constatamos, por tanto, que la reforma educativa que se pone en marcha en España en estos momentos dedica especial importancia a la atención a la diversidad. Pero, como no podemos olvidar que este volumen se ocupa de este tema en relación con la formación del profesorado, presentamos a continuación una recopilación de páginas web en las que obtener mayor información.

2. Para terminar: algunas páginas web sobre el tema

Para concluir con este capítulo y con el volumen, presentamos aquí algunas páginas web (ni las únicas ni las mejores o más importantes) que pueden resultar de interés para los lectores y lectoras de este texto. Se trata de páginas relacionadas, lógicamente, con la atención a la diversidad en sus distintos aspectos. Por lo que hemos podido observar, son mayoría las webs que tratan este tema centrado única y exclusivamente en las necesidades educativas especiales (ya sean físicas o psíquicas), en las minorías étnicas y/o religiosas y en la inmigración.



Sin embargo, hay temas que consideramos de plena actualidad y que han sido tratados en capítulos anteriores, como el de la atención a la diversidad afectivo-sexual, la educación de personas adultas o la formación del profesorado en esta temática, sobre los que no es fácil encontrar información en la Red.

El lector/a podrá constatar que son numerosas las páginas relacionadas con educación intercultural. Y es que, hoy por hoy, la atención a la diversidad pasa, en la mayoría de los casos, por atender la multiculturalidad de las aulas, con centros educativos en algunas Comunidades Autónomas con mayoría notable de alumnado extranjero. Es el caso, por ejemplo, de la Comunidad de Madrid, con grandes bolsas de población inmigrante que, tal como se observa en la tabla 1, supone un amplio porcentaje del alumnado atendido en compensación educativa (concretamente, el 53% del total).

Tabla 1. Alumnado de compensación educativa en la Comunidad de Madrid

Curso 2006/2007 Comunidad de Madrid	ALUMNADO COMPENSACIÓN			
	C. Públicos	Centros Privados		TOTAL
		Concertados	Sin concierto	
Total Comunidad	22.903	10.365	425	33.693
de ellos, extranjeros	12.717	4.948	118	17.783

Fuente: Estadística de la Enseñanza, Curso 2006/07. Comunidad de Madrid

Como constata N. Planas (2007: 70), “Hasta hace pocos años, la mayoría de escuelas con un porcentaje significativo de alumnos inmigrantes se encontraban en zonas económicamente deprimidas, de modo que la educación intercultural se asociaba a contextos de conflicto social y marginación. En la actualidad, la escuela es multicultural”. Y, como escuela multicultural, necesita nuevas estrategias para enfrentar la nueva situación, algo a lo que queremos contribuir desde este volumen, en general, y desde esta recopilación de páginas web, en particular.

Pasemos a su descripción:

📄 *Atención a la diversidad* (Ministerio de Educación y Ciencia):

<http://www.mec.es/educa/diversidad/>

El Ministerio de Educación y Ciencia recopila aquí una serie de recursos agrupados en los siguientes bloques: necesidades educativas especiales, recursos para alumnado con discapacidad, altas capacidades intelectuales, integración tardía en el sistema educativo español, compensación de las desigualdades en educación y equidad en la educación.



📄 *Atención a la diversidad* (Comunidad de Madrid):

<http://www.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html>

La Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid dispone de un Servicio de Atención a la Diversidad que desarrolla acciones de compensación de desigualdades en educación y atención al alumnado con necesidades educativas específicas.



📄 *Atención a la diversidad*:

http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/index.htm

Los autores de estas páginas recogen experiencias, información, recursos, legislación educativa y otros aspectos educativos relacionados con la atención a la diversidad en los ámbitos de educación especial, logopedia, interculturalidad, atención domiciliaria, atención hospitalaria y orientación educativa.

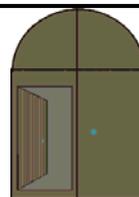


- ✓  *CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación, MEC):*
<http://apliweb.mec.es/creade/index.do>



Proyecto del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, cuyos objetivos son (entre otros) proporcionar recursos interculturales para el trabajo en los ámbitos social y educativo, desarrollar nuevos materiales y herramientas y fomentar innovaciones e investigaciones en el ámbito de la atención educativa a la diversidad cultural. Ofrece una base de datos de normativa (CREADELEX); un banco de información, recursos y materiales interactivos (CREADETIC); y un mapa de redes que integra a todos aquellos que trabajan la diversidad en Internet (CREADERED).

- ✓  *El postigo del aula:*
<http://perso.wanadoo.es/postigoaula/>



En esta página se recogen programas para atender la diversidad en el segundo ciclo de Infantil y en Educación Primaria, organizados por nivel y área de conocimiento.

- ✓  *Escuelas de Bienvenida (Comunidad de Madrid):*
www.educa.madrid.org/portal/web/Bienvenida



Programa de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para facilitar la integración escolar y social y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero. Ofrece diversos materiales, tanto para la formación del profesorado como para que éstos los utilicen en sus sesiones de aula con los alumnos y alumnas.

- ✓  *EVALÚA (Guía de Software Educativo y Atención a la Diversidad):*
<http://www.needirectorio.com/evalua.php>



Instrumento de apoyo al profesorado cuyo objetivo es ayudar en la tarea de evaluación y selección de recursos informáticos, a fin de favorecer la integración de las TIC en la respuesta educativa al alumnado. EVALÚA contempla en su diseño la atención a la diversidad: por una parte, se evalúan y se destacan aspectos de interés para la selección y uso de software para alumnos con necesidades especiales; por otra, se incluyen referencias de programas y software específico para la atención a la diversidad.

- ✓ *La Maleta Intercultural:*
<http://www.sebyc.com/iesrch/intercultural/index.htm>



Conjunto de materiales resultado de tres años de trabajo dentro de un proyecto europeo en el que han participado varias instituciones de formación de distintos países comunitarios (España, Italia, Portugal, Reino Unido y República Checa). Incluye una primera parte de *Reflexiones y sugerencias al profesorado*, y una segunda con *Unidades didácticas y recursos*, todas ellas puestas en práctica en las aulas.

- ✓ *Materiales interactivos para atención a la diversidad en la ESO (Centro de Profesores y Recursos de Torre Pacheco / IES Ruiz de Alda, San Javier –Murcia-):*
http://www.educarm.es/materiales_diversidad/start.htm



Elaborados por profesores del Departamento de Orientación del IES *Ruiz de Alda* encargados de la atención a alumnado de diversificación curricular, integración y educación compensatoria, con ellos se pueden crear ejercicios basados, principalmente, en la manipulación del lenguaje para mejorar las capacidades de comunicación oral y escrita del alumnado usuario (entre otros, ejercicios para ordenar las palabras de una oración, para completar textos escribiendo palabras previamente eliminadas, de comprensión lectora, etc.).

- ✓ *NEE Directorio (Recursos para la atención a la diversidad):* <http://www.needirectorio.com/>



Directorio de más de 300 recursos, documentos, páginas web e información sobre necesidades educativas especiales y atención a la diversidad. Incluye altas habilidades, discapacidades, problemas de comportamiento, síndromes poco frecuentes, atención temprana, etc.

- ✓ *ORIENTARED (Recursos para la atención a la diversidad):* <http://www.orientared.com/atendiv.php>



Se ofrecen aquí indicaciones para dar respuestas a la diversidad desde los niveles de centro, aula y alumno. También se presenta un interesante listado de bibliografía y diferentes documentos para enfrentar situaciones variadas en el aula: desde ejemplos de adaptaciones curriculares a guías para la atención de alumnado con diversas necesidades educativas especiales.

📄 *Portal del Año Europeo de Igualdad de Oportunidades para Todos 2007*: <http://www.igualdadoportunities.es/>



2007 — European Year of Equal Opportunities for All

El objetivo general del Año es lanzar un amplio debate sobre los beneficios de la diversidad para las sociedades europeas, así como conseguir que la ciudadanía europea sea más consciente de sus derechos y disfrute de igualdad de trato y una vida libre de discriminación. Ofrece un interesante Centro de documentación on-line sobre género, origen racial/étnico, discapacidad, edad y orientación sexual, así como una agenda de eventos relacionados con esta temática.

📄 *TECNONEET (Foro de Tecnología Educativa y atención a la Diversidad)*: <http://www.tecnoneet.org/>



Espacio para el intercambio de experiencias, metodologías y conocimientos sobre los avances tecnológicos y estrategias de intervención que, en el ámbito de las TIC y las necesidades educativas especiales, se han generado en los últimos años. Ofrece publicaciones a texto completo.

Concluimos, así, este volumen, sin pretender en absoluto poner un punto y final. Podrá ser punto y aparte, o punto y seguido, pero nunca punto y final porque en el mundo de la atención a la diversidad queda mucho por decir y por hacer.

Referencias Bibliográficas

Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En R. Alcudia (Ed.), *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, 4 de mayo de 2006).

Planas, N. (2007). Pensar la diversidad desde la interculturalidad. *Aula de Innovación Educativa*, 163-164, pp. 70-73.

