

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION

Gloria Calvo*

Resumen. El presente artículo propone algunas ideas para la formación de docentes para la inclusión educativa. A tal efecto, desarrolla tres apartados. El primero muestra el cambio conceptual que va desde la equidad y la igualdad hasta la inclusión como una manera de atender la vulnerabilidad característica de muchos niños y jóvenes de América Latina. El segundo destaca la importancia de los docentes para el logro de la inclusión educativa. El tercero propone algunas ideas para la formación de docentes a partir de las lecciones aprendidas en un programa de reingreso escolar denominado la “Escuela Busca al Niño” (EBN) en Medellín, Colombia.

Palabras clave: Inclusión educativa, formación de docentes, experiencias de reingreso escolar, Colombia.

Abstract. The following article proposes some ideas for teacher’s education in the area of inclusive education. In this regard, three points are developed. First, it shows the conceptual change from the equity and equality to the inclusive education. Second, it highlights the importance of teachers for reaching inclusive education. Third, it proposes some ideas for teachers training from a set of learned lessons in a school reentry program called “La Escuela Busca al Niño” (EBN) (*The School Seeks the Child*) in Medellín, Colombia.

Keywords: Inclusive education, teacher education, school reentry program experience, Colombia

Introducción

Es casi un lugar común afirmar que, en el momento actual, la escuela necesita garantizar una educación de calidad a amplios sectores de la población, que acceden al sistema educativo como consecuencia de políticas de ampliación de cobertura. No obstante, esta es una condición de difícil cumplimiento ya que, si bien son muchos los que ingresan, son pocos

* Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Consultora e investigadora en educación independiente; Coordinadora del grupo de investigación Cultura democrática en la institución escolar, reconocido por Colciencias,

los que permanecen y logran los aprendizajes necesarios para un buen desempeño como ciudadanos y trabajadores en los contextos inciertos de nuestros días.

Esta situación es todavía más compleja en países como los de América Latina, en los cuales, quienes se incorporan recientemente al sistema educativo, son niños y jóvenes cuyas familias han vivido situaciones precarias en lo económico, lo social y lo cultural hasta el punto de que les cuesta reconocer el derecho que tienen a la educación y a una educación de calidad.

Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas.

Para desarrollar estos planteamientos, este artículo se inicia mostrando el desplazamiento teórico que significa hablar de inclusión en educación. Seguidamente, expone el papel de los docentes para el logro de la inclusión educativa y termina enunciando algunos elementos necesarios en su proceso de formación para garantizar que la educación contribuya a la cohesión social.

DE LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD, A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La desigualdad en América Latina se ve incrementada como resultado de la emergencia de procesos de acumulación de viejas y nuevas desventajas que ponen en riesgo la integración social (Saraví). La pobreza, la precariedad laboral y la poca participación ciudadana debilitan los lazos que mantienen y definen la condición de pertenencia a una sociedad con la consiguiente fractura del vínculo social que origina la exclusión.

Las nuevas desventajas (desigualdades privadas, locales e institucionales) en contextos de profundas desventajas estructurales, llevan a su acumulación y, en consecuencia, a la primacía de situaciones de vulnerabilidad en tanto implican incertidumbre, imprevisibilidad y riesgo (Saraví). Ante esta situación, la educación puede ofrecer una alternativa para todos aquellos niños y jóvenes que viven en condiciones que no favorecen el desarrollo de sus capacidades y, por ende, ven afectadas sus posibilidades de desarrollo humano.

A partir de los planteamientos de Amartya Sen, se reconoce que todos los individuos de una sociedad nacen con dotaciones heredadas y tienen la capacidad de aumentarlas en su interacción con el medio sociocultural. Sin embargo, la estratificación social introduce diferenciaciones en los grupos de la sociedad que limitan la potenciación de sus capacidades de manera igualitaria. En contextos deficitarios, y desde el punto de vista social, cultural y político, las limitaciones derivadas de estas segmentaciones acentúan la vulnerabilidad de dichos grupos.

A pesar de estas diferenciaciones, en la perspectiva del desarrollo humano, todo individuo tiene la posibilidad de construir un proyecto de vida si la sociedad le ofrece oportunidades para incrementar sus capacidades y tomar opciones libres frente a las ofertas existentes en el medio. En consecuencia, una sociedad debe contar con estas ofertas en aras de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre estas ofertas se encuentra la educación.

Según Sen, las capacidades humanas son el recurso para elegir y hacer aquello que se considere valioso a través de razones directas o indirectas. Las primeras estarían relacionadas, por ejemplo, con la salud y la nutrición, necesarias para poder estudiar o trabajar, en tanto que las segundas pueden contribuir a un logro o desarrollo futuro, por ejemplo, la educación o la capacitación para un mejor empleo o para uno que satisfaga más al individuo.

La importancia de la noción de “capacidad humana”, radica en el reconocimiento de que la capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica del capital humano sino que la capacidad humana cuenta para el desarrollo social. Así, la ampliación de la educación básica y una mejor calidad en la misma pueden cualificar los debates públicos y ampliar las bases ilustradas para una sociedad con mayores índices de participación (Sen).

La noción de “capacidad humana” llama también la atención sobre el papel de la educación como posibilidad de desarrollo de la persona, como potenciación de sus habilidades y destrezas, como reconocimiento de sus orientaciones y capacidades. Así, la educación no es vista solamente como una variable que incide en el desarrollo económico sino como una posibilidad de afectar el bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social (Sen).

Esta preocupación por el desarrollo de las capacidades humanas como garantía para el logro de la equidad, también plantea la discusión y la diferenciación con el concepto de

igualdad, ya que una de las finalidades de la educación ha estado relacionada con la cohesión y la integración social. Esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se van tornando heterogéneas y cuando sus características son la segmentación y la marginalidad. En este contexto se hace necesario el análisis de las condiciones de origen con el fin de determinar las acciones que garanticen la superación de las deficiencias. “En las sociedades homogéneas, la educación refuerza la homogeneidad. En contextos de alta heterogeneidad, una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y logros dispares”. (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 14). La discusión sobre la igualdad y la equidad, lleva a mostrar la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano (Rawls, 1971; Sen, 1998). En este sentido,

la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social [. . .]. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica. (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006, 14)

En este orden de ideas, la inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa, entendido como “igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada” (Mancebo y Goyeneche, 8). La igualdad de oportunidades en el “punto de partida” o equidad en el acceso, implica fundamentalmente que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo. La igualdad de oportunidades en el “punto de llegada” implica, además de la cobertura, equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes.

En este sentido, hay que tener presente que la exclusión del conocimiento, entendida como el fracaso en los procesos que lleva implícita la escolarización, es un fenómeno más complejo, que no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar. La escolarización, y con mayor razón, el desarrollo de conocimientos, supone una demanda real por parte de los alumnos y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares

y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (Tenti).

La exclusión del conocimiento es particularmente compleja, ya que éste no “se reparte” y, por lo tanto, requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa, por sí misma, no puede garantizar. El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales y culturales del aprendizaje.

A esta situación se añade que la escuela ya no funciona como una institución que forma de manera homogénea a los individuos. Hoy la escuela, más que una “fábrica de sujetos”, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos (Tenti). Las vivencias escolares son muchas veces impredecibles y diversas. Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos. Estas ideas apuntan a la distinción entre la educación como derecho y el derecho a una educación de calidad, que exige acciones para afectar todas aquellas condiciones que se comporten como desigualdades generadoras de mayor desigualdad.

La educación para la inclusión se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo, con el interés de que tengan experiencias de aprendizaje de calidad. También se inscribe dentro de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje. Para tales logros, la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según las necesidades de los distintos grupos poblacionales. Finalmente, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo.

En conclusión, el término de inclusión educativa resignifica el concepto clásico de equidad educativa. Es un concepto que ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos. En esta misma línea, se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos

los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilizados¹.

LOS DOCENTES Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Vaillant 2009). Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos (Martinic). Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

El informe publicado por la OCDE en los años noventa (1992, en Vaillant 2009) a propósito de la calidad en la enseñanza, presentaba los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los docentes que surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. Insistía en señalar que los resultados de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestran la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales, lo cual plantea la necesidad de contar con docentes que puedan atender estos nuevos desafíos y demandas. En este orden de ideas, los docentes deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE en Vaillant 2009). Estas afirmaciones conservan hoy toda su vigencia presentando las enormes dificultades que tiene la formación docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos.

Son varias las reformas que, en las últimas décadas, ha sufrido la formación docente. La primera hace relación a la duración de la misma. De pocos años, en la mayoría de las regiones del mundo, la duración de la formación inicial de docentes ha tendido a prolongarse

¹ El término hace referencia a sujetos que viven en situaciones en las que pueden ser heridos o dañados, física o moralmente; es decir, expuestos a ser perjudicados de alguna forma.

y oscila, desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Esta tendencia mundial se constata también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente.

La segunda se refiere a las instituciones en las cuales se forman los docentes. Los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo (Vaillant 2005): en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas y, además, están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea. La tercera tiene que ver con los contenidos de formación y con la relación entre lo pedagógico y lo didáctico. No obstante, como lo señala Denise Vaillant (2007), estos procesos de reforma no han resuelto problemas tan importantes en la formación docente como el divorcio entre teoría y práctica; la fragmentación de los contenidos de formación; la poca relación entre la pedagogía y las didácticas específicas, además de la relación compleja entre los centros de formación docente y los lugares donde se lleva a cabo la práctica docente.

También sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial.

Otro aspecto relevante en la formación de docentes es la definición de estándares, tanto para su formación inicial como para evaluar su desempeño. A excepción de algunos casos como Chile (*Marco para la buena enseñanza*²) o Colombia, donde se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida de acreditación de los programas de formación universitaria, los estándares para la formación docente no tienen presencia en los países de América Latina. Más recientemente, Ecuador y Perú han entrado en este proceso.

La literatura contemporánea (Ávalos; Hargreaves) describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe

² El *Marco para la buena enseñanza* es documento de política educativa de Chile que agrupa y define las competencias que debe tener un docente, dirigido a la cualificación y fortalecimiento de la profesión. Este documento se concibe como un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. Disponible en http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_logo2011.pdf

tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para lograrlos en los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, además de las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

En este orden de ideas, el *Proyecto Tuning* (Beneitone et al.), por ejemplo, enuncia y define una serie de competencias entre las que distinguen las genéricas y las específicas. Así, entre las primeras se encuentran, entre otras: conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; capacidad de aprender y actualizarse; compromiso ético; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

En cuanto a las competencias específicas, se destacan como las más importantes: el dominio de los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especificidad; la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; el dominio de la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas; la capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos, y crear y evaluar ambientes favorables para el aprendizaje también teniendo en cuenta el contexto.

El *Marco chileno para la buena enseñanza*, por su parte, agrupa los estándares de desempeño por facetas: la preparación del acto de enseñar; la creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje; la enseñanza propiamente dicha, y trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella.

Más allá de la discusión sobre estas competencias y en aras de reflexionar sobre cuáles serían aquellas que harían del docente un maestro inclusivo, valdría la pena señalar las paradojas que presenta Andy Hargreaves cuando señala las incoherencias que existen entre las demandas que le hace la sociedad a la escuela y aquellas que propician, por ejemplo, las familias y las empresas.

Así, por ejemplo: las empresas demandan al sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad e iniciativa, que después no utilizan; demandan a las instituciones educativas que sean cada vez más diversas, de manera que los docentes deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación

heterogénea de estudiantes, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, así como la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes y, al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos (Vaillant 2009).

La sociedad demanda a los docentes propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela. Pero nuevamente se registra aquí una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que los resultados de las investigaciones de los últimos años insisten en definir al docente como guía y como tutor, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que se le asigna en el modelo tradicional de educación, es decir el de docente como autoridad y como transmisor de información.

¿Qué requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión educativa? Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes (Calvo 2009a).

No obstante, para garantizar una educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Así, en el nivel de la macro política, los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren propender a su monitoreo y evaluación; igualmente asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión (Calvo 2007a).

No obstante, el análisis, por ejemplo, de algunas experiencias colombianas encaminadas a la inclusión educativa, como *La escuela busca al niño* (Calvo et al. 2009) y *Bachilleratos flexibles* (Codesocial) muestran que la contextualización curricular se ve enfrentada con los estándares nacionales y las evaluaciones de Estado; que los programas

innovadores en la búsqueda de la inclusión educativa siguen siendo marginales; que no es fácil la transformación de las instituciones educativas a partir de los aprendizajes de las experiencias para la inclusión educativa; que las entidades municipales y regionales son reacias a modificar las normativas en aras de garantizar la inclusión y que, finalmente, la formación de los docentes privilegia la homogeneidad de los formatos pedagógicos y didácticos. Esta situación lleva a formular la pregunta que desarrolla el siguiente apartado.

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Las consideraciones que se desarrollan en este apartado, se derivan de lo que pudiera llamarse “Lecciones aprendidas” de varios proyectos de investigación que, durante los últimos años, han analizado algunas experiencias encaminadas a promover la inclusión educativa en varios países de América Latina, con especial mención de un programa de reingreso escolar denominado La Escuela Busca el Niño³ (EBN) en Medellín, Colombia (Vaillant 2009).

Para llegar a las propuestas relacionadas con la formación de docentes para la inclusión educativa, se ha tenido como eje articulador lo propuesto por el decreto de acreditación de los programas de formación docente en Colombia (272 de 1998). Este decreto orientó los programas de Formación Docente por más de una década y permitió una revisión profunda de los programas en Educación y Pedagogía, tanto a nivel de pregrado como de postgrado. El citado decreto definía cuatro grandes ejes para la Formación Docente, a saber: la formación pedagógica, la didáctica, la ética y la investigativa. Seguidamente, se cotejan las propuestas de formación de docentes para la inclusión educativa y la experiencia de EBN Medellín.

Formación pedagógica

Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica. Los postulados de la pedagogía activa apropiados a partir de los

³ La Escuela Busca al Niño (EBN) es un programa que busca que los niños y jóvenes que han abandonado el sistema educativo vuelvan a encontrar interesante la escolaridad formal. Para lograrlo, EBN promueve una serie de actividades durante varias etapas, de tal suerte que los niños logren una serie de competencias que les permitan el logro educativo. Pero quizá lo más importante es la recomposición socio afectiva que EBN trabaja con los niños para lograr que, a través del arte, puedan superarse situaciones que dificultan los aprendizajes.

grandes pedagogos (Calvo 1998), además del conocimiento de los postulados de la pedagogía crítica, pueden ser de gran utilidad para contar con las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje y formar, a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

Si bien EBN Medellín no es una escuela, realiza un proceso educativo basado en unos modelos pedagógicos que encaminan su quehacer. De acuerdo con sus orígenes, es fiel a la pedagogía freiriana, al reconocimiento de los saberes previos de las poblaciones marginadas y a la valoración de los mismos como base para posteriores aprendizajes académicos. También puede verse la influencia de la pedagogía activa en todo lo relacionado con los talleres para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el rescate de la lúdica, y en general del papel del arte en los procesos de recomposición psicoafectiva de los niños, niñas y jóvenes. Dentro de la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa requiere concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización.

De lo anterior surge la pregunta: ¿qué de la escuela o del sistema educativo impide que la escuela se adapte al niño? Para responderla, se tienen que revisar varios elementos. El primero es la inflexibilidad curricular, es decir, la imposibilidad de adecuar un currículo dependiendo de las necesidades especiales o específicas de un estudiante en particular a la homogenización de los resultados, a la masificación de los individuos, es decir, exigirles a todos los estudiantes lo mismo sin tener en cuenta las posibilidades, limitaciones e intereses de cada quien o su recorrido formativo.

No sólo es la imposibilidad de acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes sino también a unas necesidades que tienen que ver con lo pedagógico. Pero pierden importancia al no estar contenidas en el currículo académico porque son comportamentales, emocionales, relacionales, más que de orden académico.

La experiencia de EBN Medellín puso de manifiesto que los contenidos tradicionales no siempre pueden desarrollarse debido a limitaciones de tiempo y a los ritmos de aprendizaje de los niños. De allí que el docente para la educación inclusiva necesite contar con los conocimientos que le permitan flexibilizar los contenidos de aprendizaje y formar con la ayuda de propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

También requiere una clara distinción entre lo que significa formar tanto para las competencias académicas como para las ciudadanas. La tensión entre lo académico y lo afectivo presente en la EBN, sobre todo en la fase de reintegro a la institución educativa, lleva a la necesidad de poder formular indicadores que permitan dar cuenta de los procesos que efectivamente viven los niños, niñas y jóvenes en este momento. Así, más que valorar los contenidos académicos, el docente formado para la inclusión educativa debería ser sensible a las manifestaciones de la autoestima, al respeto a la norma, al reconocimiento de la autoridad, a la valoración de la educación y, en general, al desarrollo de competencias para la vida en común que facilitarán la socialización de los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

La formación pedagógica podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, que lograría un docente formado para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos planteados a partir de lo que se conoce como Ciencias de la Educación (sociología, psicología, historia), las cuales podrían enfocarse a partir del análisis de casos en instituciones que tengan programas innovadores en materia de inclusión educativa.

Formación didáctica

Formar un docente para la inclusión educativa requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades.

Los formatos didácticos más adecuados para la inclusión educativa podrían ir desde disponer de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que lleva a otras formas de enseñar. En Colombia se han ensayado estrategias lúdicas, basadas en la pintura y el juego, como forma de facilitar el posterior reingreso de niños y jóvenes a los espacios institucionalizados.

Para la inclusión educativa se requieren formatos pedagógicos con mayor especificidad. Hoy predomina el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura de los niños y jóvenes — música, computadores, redes de información, deporte— entre los contenidos del aprendizaje

y, en suma, la percepción de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido. El diseño de un nuevo currículo que se integre la vida de los niños y los jóvenes y que dé sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de estudiantes con alto riesgo de abandono se mantenga en las aulas y finalice exitosamente el ciclo básico de escolaridad.

Los docentes formados para la inclusión educativa requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad. La experiencia de EBN Medellín es la de una Facultad de Educación integrada a otras facultades de la Universidad de Antioquia: medicina, enfermería, psicología, sociología, trabajo social y nutrición, de tal suerte que la universidad tiene en el programa de EBN la posibilidad de realizar sus funciones de extensión.

Otro aprendizaje, derivado de la segunda etapa, es la necesidad de contar con la presencia permanente de los maestros en formación y del grupo de apoyo pedagógico en las instituciones educativas a las cuales van a reintegrarse los niños, niñas y jóvenes. Los maestros de estas instituciones han manifestado que cuando se trabaja con población urbano-marginal, los problemas son casi los mismos con los que llegan los niños, niñas y jóvenes del programa de la EBN. Así, ellos deben contar con herramientas para reforzar los aprendizajes básicos, para hacer agradable e interesante la enseñanza, para incorporar la lúdica a la práctica cotidiana de aula y para poder trabajar con las familias en aras de que valoren la educación y traten de apoyar la permanencia de sus hijos e hijas en la institución educativa. Los “carruseles”, que permiten la rotación de maestros en contenidos, son una estrategia didáctica común para garantizar el interés en el aprendizaje.

Sin embargo, la educación no se circunscribe a las aulas. Un docente para la inclusión educativa necesita conocer las posibilidades educativas de la ciudad, por eso la EBN utiliza los parques, las estaciones de metro, las canchas de fútbol y busca formar un ciudadano que respete el espacio público como un bien de todos. Por eso es necesario interiorizar las normas y desarrollar valores que lleven a generar sentido de pertenencia a la ciudad.

Por otra parte, la EBN permite una lectura de la ciudad desde los problemas que la aquejan y, especialmente, desde la posibilidad de “recomponer” la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad que necesitan trabajar sus

carencias de todo tipo en aras de adquirir el capital social y cultural que requieren los procesos formales de educación.

Formación ética

La formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como todas aquellas que forman para la vida en común. El conocimiento de las normas, como las relativas al código de la infancia y adolescencia, y el marco de las conferencias internacionales sobre estos temas, serían de gran utilidad para determinar derechos y deberes de niños y jóvenes que tienen dificultades con la escolarización. También se hace necesaria la formación en el manejo del conflicto.

Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es la referida a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin, en aquellas cosas que rompen la homogeneidad de la institución educativa.

Otra de las barreras para el acceso y la permanencia es la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Esto hace referencia principalmente al choque que sufre el niño, niña y joven al transitar de la EBN Medellín a la escuela regular porque, en la primera, el niño, niña o joven se siente reconocido como individuo, se siente contenido, acogido, querido y necesitado, y llega luego a un espacio donde es tratado igual que todos donde no importa si está o no, a un lugar ajeno que no lo acoge y donde el maestro es una figura lejana.

Hacia el futuro, la EBN pretende que se logre un cuidado del espacio y de las instalaciones educativas dado que se busca que la institución esté integrada a la ciudad, que no tenga rejas, que cuente con amplios ventanales, que los salones de clase no den la idea de encierro y que se pueda generar un sentido de pertenencia a la institución.

Otra de las competencias que requiere un docente para el logro de la inclusión educativa, es la capacidad para integrar la comunidad educativa a la escuela a través de su proyecto institucional. Para ello, no sólo requiere el manejo de estrategias para el trabajo con las familias, sino saber relacionarse con las autoridades del nivel local y regional con el fin de gestionar la viabilidad de proyectos que requieren sinergias con actores y organizaciones

sociales. Un ejemplo en EBN Medellín estuvo relacionado con garantizar la permanencia de los niños y jóvenes reintegrados.

Las dificultades que se encontraron al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas fueron los indicadores que posibilitaron la apertura de un espacio de reflexión acerca de los objetivos y el accionar de la estrategia encontrando que no es suficiente garantizar el acceso a las instituciones educativas sino que es necesario garantizar su permanencia, ya que es un elemento fundamental para la garantía del derecho a la educación, para todas y todos.

La reflexión se tornó más amplia al comprender que la permanencia en las instituciones educativas es algo que se debe garantizar. La pregunta que surgió fue ¿cómo hacerlo? Para garantizar la permanencia es necesario impactar el sistema educativo generando transformaciones en las familias, los maestros, las instituciones educativas, las políticas públicas y, finalmente, en la formación de maestros en las Facultades de Educación.

Las diferentes etapas de EBN han dejado importantes lecciones cuando se analiza desde la perspectiva de la formación de maestros para la inclusión educativa. Así, como resultado de la primera etapa, se constató que el trabajo con los niños no era suficiente, que se hacía necesario el seguimiento y el acompañamiento a las instituciones y a los maestros que recibían niños reintegrados al sistema, a partir de la EBN. El propósito ahora es no dejar perder los niños, esto es, garantizar su permanencia en el sistema educativo y, para ello, contar con datos sobre su trayectoria. En consecuencia, las posteriores etapas de la EBN han incorporado talleres semanales de refuerzo en contenidos académicos para los niños, niñas y jóvenes y trabajo con los maestros, con el fin de mostrarles estrategias pedagógicas que puedan garantizar la inclusión educativa.

Formación en investigación

La formación del docente para la inclusión educativa, privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano. Buscar la inclusión educativa se constituye en una posibilidad de “producción de saber”, ya que los docentes que trabajan en sectores vulnerables se “sensibilizan” frente a ella. Reflexionar y sistematizar sus experiencias va a permitir reconocer aquellas estrategias que la favorecen y va a identificar

los formatos didácticos que se muestran pertinentes para el trabajo con los niños y jóvenes, para garantizar su derecho a una educación de calidad.

La formación en investigación para maestros que quieran contribuir a la inclusión educativa pasa por realizar sus prácticas en instituciones que cuenten con experiencias significativas en este campo. EBN Medellín ha hecho una apuesta interesante en cuanto a la formación de docentes. En primer término, vale la pena destacar que la EBN es un espacio de práctica al que acceden, por selección, un grupo de futuros formadores. Como resultado de esta modalidad, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuenta con quince (15) trabajos de grado que reflexionan sobre diversos aspectos de la experiencia (Sandoval).

Por otra parte, la EBN ofrece la oportunidad de que los futuros maestros puedan recontextualizar su formación al enfrentarlos a una práctica en contextos que no son los tradicionales, y con niños, niñas y jóvenes que rompen los parámetros de la disciplina y con los cuales es necesario avanzar en procesos de socialización, que ya han sido logrados por los estudiantes de las instituciones educativas tradicionales y como resultado de sus procesos de socialización. En palabras de las personas vinculadas con la EBN como docentes, la experiencia los lleva a confrontar su formación y es duro “enfrentarse con la realidad”, ya que no es fácil lograr que estos niños, niñas y jóvenes se comprometan con los procesos de escolarización como una meta a largo plazo.

Esta posibilidad de recontextualizar las prácticas lleva implícita una semilla de cambio que posibilita una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos que, al decir de Marcela Román, son interacciones que ponen en juego aspectos cognitivos y socioafectivos, además de los valores, tanto del que enseña como del que aprende.

Por lo demás, la práctica docente en programas innovadores que lleven a la vivencia de la inclusión educativa, potencia los aprendizajes sobre la inclusión educativa. Esta ha sido una estrategia implementada por Escuela Nueva para la formación de sus docentes. Para los docentes de las instituciones educativas que reciben niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN, su práctica pedagógica se cualifica evidenciando una posibilidad de transformación de la misma hacia la inclusión educativa. Si bien en un primer momento no son fáciles los cambios, a medida que van conociendo nuevas estrategias pedagógicas se dan cuenta de que éstas son válidas para el trabajo con todos los niños, niñas y jóvenes que tienen en su aula de clase, ya que sus problemáticas son similares.

Si analizamos la experiencia colombiana en relación a otras similares, tal como las consignadas en el estudio de Flavia Terigi, Roxana Perazza y Denise Vaillant, es posible encontrar otras modalidades de incorporación de docentes para atender la inclusión educativa. Así, por ejemplo, en los Centros de Transformación Educativa (CTE) mexicanos no trabajan docentes sino jóvenes que han terminado su educación básica y con edades que oscilan entre los 17 y los 25 años, que asisten a un curso intensivo de formación de tres meses, en la Secretaría de Educación. Estos jóvenes, generalmente, tienen una historia escolar irregular y han dejado sus estudios por razones económicas y sociales. El programa CTE busca captarlos y motivarlos para que puedan participar en la formación de poblaciones vulnerables, siempre y cuando continúen su educación media superior o superior. Además de los facilitadores, existen otras figuras que teóricamente deberían recibir capacitación. Tal es el caso de la madre de apoyo, el formador-tutor y el asistente pedagógico. Sin embargo, en la práctica, estas figuras rara vez recibieron una capacitación inicial (Vaillant 2009).

Por su parte, cuando se analiza el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay, constatamos que en este país no se tienen previstas instancias de formación de los docentes para el trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad social. Más allá de algunos encuentros, en este programa no se concretaron nunca talleres o jornadas de capacitación. Vaillant (2009) anota que en este país se presentaron dos situaciones con respecto a la formación para la inclusión. La primera alude a que los docentes del PAC presentan un nivel de titulación⁴ inferior al del conjunto de Educación Secundaria. La segunda se refiere a que, aún los profesores titulados, no están preparados para la docencia en contextos de pobreza porque no reciben la necesaria instrucción a lo largo de su formación inicial en los institutos de formación docente uruguayos.

Los tres casos examinados a propósito de la formación de docentes para la inclusión educativa ponen de relieve un problema: muchas veces no está explícitamente acordado y delimitado cuál es su perfil. Por lo general, es el mismo que para el docente de “educación general”. Por otra parte, tampoco están identificadas cuáles son las trayectorias laborales y formativas deseables para maestros y profesores que trabajan en los programas de reingreso. Tampoco se establecen en las experiencias examinadas cuáles son las formas de acompañamiento y de supervisión para los docentes vinculados a estos programas (Vaillant 2009).

⁴ En este texto se considera docentes “titulados” a aquellos que cuentan con título de profesor de educación media.

Las condiciones para acceder al trabajo docente en los programas que facilitan la inclusión educativa parecen ser una dificultad adicional. Las normativas existentes limitan y establecen restricciones para reclutar a los docentes requeridos para la enseñanza en contextos vulnerables. En algunos casos, son los directores y el personal técnico de los programas quienes seleccionan a los docentes. En otros casos, la selección se realiza mediante una convocatoria pública. Pero en ambas situaciones suelen existir muchas vacantes sin cubrir.

Otro de los problemas constatados refiere a la permanencia y rotación de docentes. La literatura sobre el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad, identifica la retención de los maestros como una de las dificultades centrales en las escuelas que atienden población vulnerable; el ausentismo y el llamado “*burn out*” aparecen asociados a esta dificultad capital. Sin embargo, en algunos casos aparecen también muestras de satisfacción por los aprendizajes de los estudiantes y también porque cuentan con apoyos y acompañamientos concretos.

Los docentes en contextos de vulnerabilidad no se sienten solos cuando cuentan con el apoyo de otros actores para su tarea (asistentes sociales, psicólogos). Los docentes que trabajan con niños, niñas y jóvenes reintegrados a la institución educativa a través de la EBN Medellín no presentan deserción mayor que la de sus colegas. Quizá el papel del personal de apoyo presente en las instituciones vinculadas al trabajo con la EBN sea un factor que contribuya a la permanencia de los maestros. Por otra parte, está el hecho del nombramiento. Son docentes nombrados y pagados por la Secretaría de Educación municipal y no adscritos exclusivamente a esta estrategia.

A MANERA DE CIERRE

No es fácil formar docentes para la inclusión educativa. Sin embargo, hay experiencias que pueden inspirar algunas decisiones de política educativa. La mayor dificultad radica en hacer de la inclusión educativa una política de Estado que coadyuve a cumplir el derecho a una educación de calidad para todos. Y esta meta pasa por la atención a las desventajas, nuevas y viejas, que marcan la condición de vulnerabilidad de muchos niños y jóvenes de nuestros países.

La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de

formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Igualmente, requieren procesos de sistematización de experiencias en aras de develar “lecciones aprendidas” que puedan traducirse en recomendaciones para la formación de docentes.

Finalmente, la formación de docentes para la inclusión educativa requiere la convocatoria a amplios sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan un amplio espectro de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano. En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, Beatrice. *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua* en Tenti, Emilio (comp.) *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

Beneitone, Pablo, César Esquetini, Julia González, Maida Marty, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (ed.) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning, América Latina, 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2007. Disponible en http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC [Accedido en abril de 2009]

Calvo, Gloria, Ana María Ortiz y Elkin Sepúlveda. *La Escuela Busca al Niño. Medellín (Colombia)*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009.

Calvo, Gloria. “Inclusión y formación de maestros” en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.7, n.4, 2009, pp.78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm> [Accedido en noviembre de 2009]

- . “Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional” en Vélaz, Consuelo y Denise Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana, 2009a.
 - . “La profesionalización docente en Colombia”. Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación 2006-2015, Bogotá, febrero-junio de 2007.
 - . “Los Grandes Pedagogos” en *Revista Educación y Cultura* n.14, 1998. Números de página que incluye el artículo.
 - . *Colombia*. “La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa”. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina - Regiones Cono Sur y Andina. Actividad Preparatoria de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación 2008 “Inclusión Educativa: El camino del futuro”. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina - Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés - UNESCO-OIE, OREALC - ED/BAS-UNESCO, 12 a 14 de septiembre de 2007a.
- Calvo Gloria, Marina Camargo y Marybell Gutiérrez. *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D’vinni, 2006.
- Corporación para el Desarrollo y la Gestión Social (Codesocial). *Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad. Informe final*. Bogotá: Codesocial, 2009.
- Gobierno de Chile. *Marco para la buena enseñanza*. Disponible en http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_logo2011.pdf [Accedido en enero de 2013].
- Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.
- Mancebo, María Ester y Guadalupe Goyeneche. “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”. Documento presentado en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, setiembre de 2010. Disponible en http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf [Accedido en setiembre de 2012].

Martinic, Sergio. "Información, participación y enfoque de derechos" en OREALC/UNESCO y LLECE (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, 2008, pp.13-33. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf> [Accedido en junio de 2012].

Ministerio de Educación de Chile . *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, 2001. Disponible en http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf [Accedido en julio de 2012]

Rawls, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

Román, Marcela. "¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables?" en *Revista Persona y sociedad* vol.XVII, n.1, 2003, pp.113-28.

Sandoval, Carlos. *Sistematización Etapa II. La Escuela Busca al Niño 2007-2008. Informe de avance*. Medellín: Alianza Interinstitucional, mimeo, 2008.

Saraví, Gonzalo. "Biografías de exclusión: desventajas y juventud en América Latina" en *Perfiles Latinoamericanos* n.28, 2006, pp.83-116. Disponible en http://www.redligare.org/IMG/pdf/biografias_exclusion_desventajas_juventud_argentina.pdf [Accedido en setiembre de 2012]

Sen, Amartya. "Capital humano y capacidad humana" en *Cuadernos de economía* n.29, 1998, pp. 67-72. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/20791> [Accedido en setiembre de 2012].

Tenti, Emilio. "Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión". Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa: América Latina, Regiones Cono Sur y Andina. Buenos Aires, agosto de 2007. Disponible en www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf [Accedido en marzo de 2009].

Terigi, Flavia, Roxana Perazza y Denise Vaillant. *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Estudios de políticas inclusivas*. Madrid: FIECC, 2009. Disponible en

<http://biblioteca.programaeurosocial.eu/PDF/Educacion/Acceso7.pdf> [Accedido en marzo de 2010].

Vaillant, Denise. "Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica" en *Revista Pensamiento Educativo*, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf> [Accedido en agosto de 2010].

---. *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final*. Madrid: OEI, 2009.

---. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.

Recibido el 25 de octubre de 2012

Aceptado el 16 de enero de 2013