

Tema 4: Educación Inclusiva (Formación del Profesorado)

Título: La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea

Autora: Dolors Forteza Forteza

Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares

Resumen:

La reforma de la educación superior que se está produciendo a raíz del llamado Proceso de Bolonia supone grandes desafíos para todos los países de la Unión Europea. Mejorar la calidad de los sistemas educativos es también un objetivo prioritario de los Ministros de Educación. Todo ello nos conduce a reflexionar sobre la formación inicial del profesorado que deberá adquirir las competencias necesarias para atender la diversidad del alumnado en las aulas. En la ponencia que se presenta se tratarán las implicaciones que supone el cambio social que estamos viviendo, con realidades educativas nuevas que reclaman una redefinición del papel del profesorado. Y se hará hincapié en los factores que pueden ser decisivos para construir una educación de calidad para todos desde los planteamientos de la educación inclusiva.

1. El contexto de la convergencia europea

En primer lugar es importante hablar de la estrategia de Lisboa de marzo de 2000 que se desarrolla en la Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea (UE). Se pretende “hacer de la UE la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de generar un crecimiento económico sostenible con más y mejores empleos y una mayor cohesión social”¹. Para alcanzar esta meta la educación es esencial, una educación de calidad en todas las etapas –infantil, primaria, secundaria, superior y profesional-, así como también lo es la formación permanente, o dicho de otra manera, el aprendizaje a lo largo de la vida es considerado la clave para el desarrollo, para el acceso al empleo y para participar plenamente en la sociedad; desde esta perspectiva las competencias adquiridas deben ser continuamente renovadas para afrontar los desafíos que supone la evolución continua de las tecnologías, la creciente internacionalización y la cambiante demografía.

El Informe del Consejo “Educación” (Bruselas 2001²) sobre “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación” ahonda en esta cuestión. Tres son los retos más apremiantes en el mundo actual caracterizado por rápidos cambios en la llamada sociedad de la información y el conocimiento:

- 1) Cambios en la vida laboral: la constante transformación de los conocimientos va a influir en las posibilidades de empleo lo que hará que en muchos ámbitos la educación permanente “constituirá un requisito para que una persona pueda seguir interesando al mercado laboral” (Informe del Consejo, 2001, 5).
- 2) Cambios en la estructura demográfica: lo que supone prestar especial atención a las personas jóvenes capacitadas, recurso escaso en algunos lugares; se ha de analizar con detenimiento el envejecimiento de la población que sufren muchos países de la UE. Esto también afecta a la profesión docente teniendo consecuencias muy delicadas, sobre todo para algunos países que tienen dificultades para cautivar a personal cualificado; de manera específica se señalan estos datos (Informe del Consejo, 2001, 6): “En la Unión, aproximadamente la mitad del personal docente tiene 40 o más años de edad, y el 20% se jubilará en los próximos diez años. No obstante, se observan variaciones considerables. En algunos países el porcentaje del personal docente que

¹ Para profundizar en la estrategia de Lisboa ver “Commission européenne. Education et formation”, en: http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_fr.htm

² El Informe completo dirigido al Consejo Europeo, en Bruselas el 14 de febrero de 2001, puede consultarse en: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/01/st05/05980es1.pdf>

deberá jubilarse en los próximos diez años es mucho más elevado (llega a ser del 75% y el 80%)”.

- 3) La igualdad de oportunidades: para luchar contra la exclusión social y la discriminación; y en este contexto deberán considerarse principalmente los colectivos sensibles, como el constituido por las personas con necesidades especiales en materia educativa. En este sentido, tal y como se argumenta en el Informe, los sistemas educativos y de formación “deberían tener por objetivo contribuir a la creación de una sociedad integradora, garantizando la existencia de estructuras y dispositivos que acaben con la discriminación a todos los niveles” (Informe del Consejo, 2001, 6), teniendo en cuenta que el acceso a una cualificación actualizada a lo largo del ciclo vital es un elemento clave para fomentar la igualdad de oportunidades ampliamente entendida.

En tiempo de cambio social se demanda a los sistemas educativos que:

- Proporcionen los conocimientos, las habilidades y las competencias a cada persona para que puedan manejarse con seguridad no sólo en la etapa educativa propiamente, sino en la formativa y laboral posterior.
- Atiendan a muy amplias capas de población con edades, condiciones e intereses diferentes y de procedencia muy diversa³.
- Favorezcan una mayor equidad como exigencia de carácter ético (igual dignidad de la persona independientemente de su procedencia, raza, condición, etc.), social (fortalecer la cohesión social de un país) y económico (se requiere un capital humano de calidad para la creación de riqueza y para la innovación).

Así pues, la revalorización del conocimiento y de la información presente en la evolución de los contextos sociales y económicos, afecta muy directamente al ejercicio de la ciudadanía y reclama profundas reformas de la educación y la formación en Europa. Pero en tiempos de cambio las problemáticas se hacen más visibles, y España debe superar, al menos, tres grandes impedimentos que la aquejan:

- Nivel elevado de fracaso escolar en la ESO.
- Tasas elevadas de abandono en la educación secundaria.
- Tasas bajas de graduación en la educación secundaria postobligatoria.

Toda esta carrera, desencadena una redefinición del papel del profesorado a la vez que una reforma importante de la universidad. Fijándonos en este último punto, la creación del

³ Los actuales movimientos migratorios en Europa conforman una mayor diversidad y una realidad multilingüe que los sistemas educativos deben afrontar.

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del llamado Proceso de Bolonia, iniciado en 1999 y que tiene su punto de partida en la Declaración de la Sorbona de 1998⁴, debe culminar igualmente el 2010.

En la Declaración Conjunta de los Ministros de Educación, en Bolonia, se definen las condiciones del EEES y los logros que se deben alcanzar, a destacar:

- Unas enseñanzas universitarias de calidad, que sean comparables.
- El reconocimiento académico de los títulos en cualquiera de los países de la UE.
- La movilidad de alumnado, profesorado e investigadores.

Para afrontar los desafíos económicos y sociales que se plantearon en Lisboa y a la vez para hacer frente a los obstáculos y dificultades más sobresalientes, se estableció el programa de trabajo “Educación y formación 2010”, con el compromiso de revisar cada dos años los progresos realizados. Los objetivos de dicho programa tienen que ver con una educación de calidad para todos, aunque más difícil y complejo es trasladar las intenciones al plano de las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Para ello hará falta tomar medidas importantes en la formación inicial y permanente del profesorado, así como será necesario enfocar los cambios en los contextos más particulares de los centros y de las aulas, más allá de las políticas educativas.

2. El futuro es de la educación...

Sin ánimo de ser exhaustiva quiero mostrar primero qué se plantea en la convergencia europea cuando nos referimos a la educación, para posteriormente reflexionar sobre los factores que pueden ayudarnos a construir una educación de calidad, para todos.

Tres son los objetivos generales que adoptaron los Ministros de Educación para desarrollar el programa de trabajo antes mencionado:

- a) Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación.
- b) Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación.
- c) Abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.

Cada uno de estos objetivos se desglosa en otros que deben formar parte del planteamiento global de las políticas nacionales en el ámbito de la educación. Veamos su concreción.

Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación

- Mejorar la formación, inicial y permanente, del profesorado y de los formadores.
- Mejorar/desarrollar aptitudes para la sociedad del conocimiento.

⁴ En la que participan Alemania, Francia, Italia y Reino Unido y sientan las bases para la convergencia de los sistemas universitarios.

- Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aumentar la matrícula en los estudios científicos y técnicos.
- Mejorar el aprovechamiento de los recursos.

Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación

- Mejorar y ampliar la educación de los más pequeños.
- Conseguir que los sistemas educativos y de formación se adapten a las necesidades de las personas de todas las edades
- Aprovechar las TIC y el desarrollo de entornos de aprendizaje abierto para individualizar la trayectoria formativa de las personas.
- Facilitar el paso de unos itinerarios educativos a otros (de la formación profesional a la enseñanza superior).
- Hacer más atractivo el aprendizaje.
- Promover una ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Abrir la educación y la formación a un mundo más amplio

- Incrementar/favorecer la movilidad de estudiantes, profesorado y personal de formación e investigación.
- Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo, la investigación y la sociedad en general.
- Mejorar/favorecer el aprendizaje de idiomas.
- Reforzar la cooperación europea.

La convergencia europea exige a todos los Estados miembros a alcanzar unos objetivos comunes, tanto en el ámbito de la educación obligatoria y postobligatoria como en la formación profesional y universitaria. Sin embargo, las diferencias entre los países obliga obviamente a análisis más locales, es decir, nacionales, y España deberá sortear problemáticas, algunas ya enunciadas en el apartado anterior, que vienen arrastrándose de tiempo atrás: elevado fracaso escolar, abandono prematuro en la educación secundaria, sobre todo en algunas comunidades autónomas, falta de inversión en la educación infantil, el financiamiento inadecuado de la universidad y por consiguiente de su reforma, entre otras.

En estos últimos años nuestro país ha emprendido reformas importantes con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2006) y la Ley Orgánica de Universidades (2007) creando, si cabe, un marco propicio para el cambio aunque no exento de dificultades. Voy a detenerme, pues, en la legislación, concretamente en las dos leyes mencionadas –LOE y LOU- y en las directrices que se formularon para desarrollar la reforma de los planes de estudios que

afectaran a los futuros docentes de las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, recalcando aquellos aspectos que tienen que ver con los planteamientos cercanos a la educación inclusiva.

La LOE (2006, 23), establece en su preámbulo:

- La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad.
- La educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, (...), de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.
- La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Y tres son los principios que la presiden (LOE, 2006, 28-30):

- La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- La necesidad de que toda la comunidad educativa colabore para conseguir ese objetivo tan ambicioso.
- El compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

La LOU (2007), también en su preámbulo, señala:

(...) la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

Por otra parte, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica en su exposición de motivos:

(...) se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios

democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

De acuerdo con este Real Decreto, es importante hacer referencia a las competencias que deben adquirir los estudiantes para ejercer la profesión de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, y para ejercer de Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Sólo voy a reseñar una de las competencias (ver referencias respectivas).

- Maestro en Educación Infantil: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos”.
- Maestro en Educación Primaria: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”.
- Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas: “Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes”.

Tenemos algunos ingredientes tanto si fijamos la mirada en la escuela como si nos centramos en la universidad; no obstante, una educación de calidad para todos requiere sin duda un marco legislativo que la ampare, pero no es suficiente, reclama el firme convencimiento de que la educación es lo más valioso de un país; o en palabras de Ainscow (2005, 2): “[...] la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa”. Solicita también políticas educativas locales flexibles “[...] para que las personas que están en la práctica tengan espacio para analizar sus circunstancias particulares y determinar conjuntamente sus prioridades” (Ainscow y West, 2008, 12). Y a propósito de esta última idea, Meirieu (2009, 117) señala que las dificultades no se eliminan con simples disposiciones cosméticas, “cada época de nuestra historia, exige constructores”.

En este sentido, una educación de calidad para todos se construye desde el interior de los centros educativos alentando los esfuerzos de colaboración en la búsqueda de prácticas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos, sea cual sea su condición. Esto supone un

replanteamiento global de la formación, inicial y permanente, del profesorado, que va más lejos de las reformas coyunturales que responden, tan a menudo, a intereses que tienen poco o nada que ver con la construcción de la mejora escolar. En las líneas que siguen a continuación voy a esbozar algunos aspectos que, a mi entender, merecen una mirada especial en la formación de los futuros educadores; teniendo en cuenta que el futuro es de la educación... para la democracia; democracia que no puede concebirse, de acuerdo con Meirieu, sin escuela. Dicho de otra manera: “No hay democracia sin ciudadanos formados en la comprensión de los problemas colectivos, capaces de tomar distancia con todos sus dogmatismos y de definir juntos, más allá de los legítimos intereses individuales, «el bien común»” (Meirieu, 2009, 12).

3. La formación del profesorado en y para la educación inclusiva

La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, demanda un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas.

Como se ha mencionado con anterioridad tenemos el marco legal propicio, o al menos una declaración de intenciones que puede facilitar la movilización que supone apropiarse del cambio en las prácticas escolares. Un acercamiento a esta cuestión nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son las claves del cambio y la mejora de la educación básica y obligatoria? No hay respuestas fáciles a tan complejo interrogante, pero existen evidencias avaladas por investigaciones rigurosas de que una de los factores más relevantes, sino el más importante, del cambio se encuentra en las propias escuelas. Cuando una escuela, sobre la base de la colaboración, asume que la diversidad representa una ‘oportunidad’ para aprender; aprender de los demás, compartiendo conocimientos, competencias, reflexiones, creencias... para una educación de calidad, una educación accesible para todos, se sitúa en otro lugar, en aquel en el que es posible avanzar hacia una educación más inclusiva. Y en esta línea, las universidades, responsables de la formación de los futuros educadores, tenemos ahora el desafío de impregnar una orientación inclusiva de la educación en nuestros planes de estudio.

La reforma universitaria, derivada del acuerdo de Bolonia, suponía para muchos una ocasión extraordinaria para contribuir a que la formación inicial del profesorado se vertebrara sobre los retos que tiene planteados la educación del siglo XXI, que giran alrededor del derecho de todos a aprender, de acuerdo con Darling-Hammond (2001, 41):

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

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

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

Sin embargo, esta reforma en la universidad española, a mi modo de ver –y no precisamente como espectadora- se ha iniciado de manera precipitada burocratizando excesivamente todo el proceso, reforzando las inercias instaladas en la universidad, y por contra desviándonos de la reflexión sobre lo importante, sobre lo fundamental para la educación de este siglo. Y aún a pesar de ser conocedora directa de la difícil tarea que supone derribar esas inercias en nuestros centros de formación, estoy convencida de que aún podemos retomar otros senderos. Senderos en los que ya han profundizado muchos autores, y entre otros Perrenoud, Ainscow, Echeíta, etc.

Veamos algunas de las cuestiones que plantean y que podrían constituir una especie de revulsivo en la formación inicial del profesorado si en nuestras facultades somos conscientes de lo que está en juego, y somos capaces de ahondar en nuestras propias posibilidades para contribuir en el desarrollo de competencias fundamentales desde la óptica de la educación inclusiva.

Si estamos de acuerdo con Perrenoud ((2004, 12) cuando señala que “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”, es importante incorporar en nuestro trabajo docente el ‘paradigma reflexivo’. No se trata, como dirá el mismo autor, de añadir un nuevo contenido sino de que la dimensión reflexiva esté “en el centro de todas las competencias profesionales” (Perrenoud, 2004, 20). Por lo tanto, lo más destacable aquí es situar en la formación universitaria los

conocimientos de la práctica y sobre la práctica “para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados” (Perrenoud, 2004, 20).

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

Para romper viejas representaciones, ya sobradamente conocidas, y situarnos en otro lugar en el que la reflexión y la colaboración sea la piedra angular que puede conducirnos, en el futuro, a una metamorfosis de los espacios educativos, en la formación inicial debemos enfocar nuestra atención en una serie de principios, que si bien han sido debatidos hace tiempo siguen vigentes para superar esquemas anclados en una perspectiva restrictiva de la Educación (y de la Educación Especial) desde lógicas estandarizadoras y prácticas excluyentes.

- El currículum se centra en las posibilidades de aprendizaje de *todo el alumnado* y las competencias básicas se han de trabajar con *todos* al máximo nivel.
- Las dificultades de los alumnos deben analizarse en el contexto en el que se producen, haciendo hincapié en que sus limitaciones personales no son la causa exclusiva del progreso en el aprendizaje.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje parte de lo que sabe el alumno pero se orienta hacia lo que podría llegar a conocer si ofrecemos los apoyos necesarios, apoyos que no se refieren únicamente a profesionales especializados sino a los recursos que puede dinamizar un centro educativo, analizando su propia organización, su oferta curricular e implicando a toda la comunidad educativa.
- El alumno es activo en su aprendizaje en contextos de interacción con los iguales, lo que nos lleva a penetrar en las consecuencias de promover el aprendizaje de algunos alumnos en espacios separados, negándoles la riqueza que supone aprender con otros para su desarrollo personal y su calidad de vida.
- La educación para todos desde el planteamiento de la educación inclusiva ha de sostenerse sobre la base de la colaboración entre los profesionales, con las familias, con los técnicos de la administración educativa, para suscitar un cambio en las actitudes, en las formas de plantear las prácticas en las aulas y en las formas de organizar los espacios de aprendizaje y los recursos.
- Las situaciones educativas enriquecedoras se crean y se organizan para *todo* el alumnado desde el currículum común, esto es desde actividades que respetan la

diversidad, que sean valiosas para potenciar el aprendizaje de cada uno en función de sus capacidades⁵.

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

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

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

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

⁵ López Melero (2004, 33) es contundente al afirmar que es importante “saber seleccionar los contenidos culturales, porque de estos contenidos culturales va a depender el desarrollo cognitivo y cultural de las personas. Hemos de dejar de pensar que es ingenuo el ofrecer un currículum u otro, porque aquí radica una de las mayores desigualdades. Esto que digo es muy potente dado que de él depende que en las escuelas se ofrezca un currículum inclusivo y no un currículum cargado de prejuicios y sobre todo de rango inferior”.

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

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

Mostrando evidencias, también, de que es posible trabajar colaborativamente en la búsqueda de alternativas hacia una educación más inclusiva. Y a propósito del trabajo en colaboración, éste requiere en el educador un conjunto de cualidades de madurez personal, y no solamente una preparación didáctica, pedagógica, psicológica, tecnológica..., teniendo en cuenta que la educación es, ante todo, una relación humana, un proceso de comunicación entre educadores y educandos, y cuya acción pedagógica está mediada por artefactos –materiales curriculares de diversa índole-. Fierro (1999, 27) insiste en esta idea argumentando que “el simple uso de las técnicas y de la más refinada tecnología no garantiza un proceso realmente educativo”, y refiriéndose a los estudios universitarios añade: “El currículo real –y no sólo el diseñado- de las materias de las titulaciones correspondientes ha de contribuir a fomentar procesos de

maduración de los alumnos como futuros educadores en el sentido integral y no sólo como técnicos” (Fierro, 1999, 28).

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

La reforma del Espacio Europeo de Educación Superior ya es un hecho, hemos perdido algunas oportunidades pero todavía nos queda un futuro por recorrer en el que podamos plantear como señala Bataller (2006): “el optimismo pedagógico y la capacidad de ilusionar y enganchar a partir de acciones y proyectos con finalidades y objetivos muy concretos que pueden generar importantes avances educativos, sociales y de crecimiento personal en los centros”. Es una cuestión de opciones y el de la educación inclusiva supone asumir el riesgo, en todas las esferas, que implica el cambio, es decir: entender la diversidad como un valor que estimula el desarrollo profesional de los docentes; entender que es posible ayudar a todos los alumnos a ser capaces y competentes; sobre la base de la confianza en el educador como profesional que sabe cómo mejorar el aprendizaje del alumnado y que concibe la enseñanza como proceso de colaboración donde se comparte el conocimiento, las dificultades, los retos, los éxitos, los errores, la incertidumbre...

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

Referencias:

- Ainscow, M. (2005, enero). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar (Barcelona). http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf (consultado en noviembre de 2009).
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración* (Prólogo). Madrid: Narcea.
- Bataller i Ferrando, J.V. (2006). La participación del profesorado. *Participación Educativa, Revista Electrónica del Consejo Escolar del Estado*, 3. <http://www.mec.es/cesces/revista/revista-3.pdf> (consultado en enero de 2009).
- Consejo de la Unión Europea (2001). Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/01/st05/05980es1.pdf> (consultado en marzo de 2009).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fierro, A. (1999). Nuevos desafíos para los profesionales. Actas del Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad, *Repensar la Educación (Especial) en el tercer milenio* (pp. 23-28). Málaga: Grupo de Investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/07786 (consultado en septiembre de 2009).
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, Ph. (2009). *Pedagogía: el deber de resistir*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Madrid: MEC.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/22446# analisis (consultado en septiembre de 2009).

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/22449 (consultado en septiembre de 2009).

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/22450 (consultado en septiembre de 2009).

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> (consultado en septiembre de 2009).