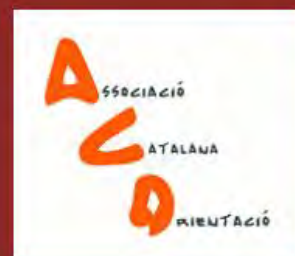




1er CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

Libro de actas

Organizado por:





Libro de Actas I Congreso Internacional *Barcelona Inclusiva 2014* “Orientación para una Sociedad Inclusiva”

Autor: I Congreso Internacional *Barcelona Inclusiva 2014* “Orientación para una Sociedad Inclusiva”. Barcelona (España), 30 y 31 de mayo y 1 de junio de 2014.

Organizadores: ACPO (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació) y por ACO (Associació Catalana d’Orientació Escolar i Professional), con la colaboración de COPOE (Confederación Estatal de Psicopedagogía y Orientación).

Edita: SEGURA GUERRERO, MÓNICA

ISBN: 978-84-606-6430-7

TOMO I: EL 1R CONGRESO DE ORIENTACIÓN PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA, UN MARCO DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN	5
1. Presentación del Congreso	6
2. Quién lo ha hecho posible	7
2.1. Organizadores	7
2.2. Comité científico	7
2.3. Comité organizador	12
2.4. Traducción técnica	15
2.5. Secretaria del Comité Científico	15
2.6. Secretaria técnica	15
2.7. Patrocinan	15
2.8. Entidades colaboradoras	16
2.9. Stands	17
TOMO II: CONTENIDOS DEL CONGRESO BARCELONA INCLUSIVA 2014	18
1. Programa	19
1.1. Programa del pre congreso	19
1.2. Programa del congreso	21
2. Ponencias	30
3. Diálogo: Inclusión y justicia social	82
4. Comunicaciones	92
5. Conclusiones del Barcelona Inclusiva 2014	359
5.1. Los puntos fundamentales del congreso	359
5.2. Ideas centrales del congreso	360
6. El congreso en imágenes	365
TOMO III : DESPUÉS DEL CONGRESO...	368
1. Agradecimientos	369
2. Entrevistas	370
3. Manifiesto	372
4. Valoración del I Congreso Internacional de Orientación para la Inclusión	375
TOMOS IV : ANEXOS	378
1. Tríptico del pre congreso y del congreso	379
2. Dossier de presentación del congreso	381

3. La figura de los relatores y relatoras	389
4. Temática de las comunicaciones y pósters	405
5. Normas de presentación de las comunicaciones	406
6. Normas de presentación de pósters	407
7. Pósters	408
8. Cuestionarios de valoración	430

TOMO I

El 1r Congreso de Orientación para una Sociedad Inclusiva, un marco de acción y reflexión

1. Presentación del Congreso

El I Congreso Internacional *Barcelona Inclusiva 2014* "Orientación para una Sociedad Inclusiva" se celebró en Barcelona los días 30 y 31 de mayo y 1 de junio de 2014 con el objetivo de convertirse en un espacio de encuentro entre profesionales de la orientación de Cataluña, España, Europa y Latinoamérica, procedentes de experiencias formativas y profesionales diversas, desde el mundo de la educación hasta el mundo de la ocupación, desde aquellos que trabajaban con la pequeña infancia hasta aquellos que ayudaban a dar continuidad a la promoción de las personas en las sucesivas etapas evolutivas. La idea principal era la transversalidad: Escuela, Trabajo y Entorno.

Se partió de la *Orientación para una Sociedad Inclusiva* como paradigma, visualizando el ciclo vital como el espacio temporal donde la tarea orientadora es fundamental desde diferentes planteamientos teóricos y metodológicos, pero con una mirada global coincidente, que recogía las aportaciones de la psicopedagogía, la psicología y la pedagogía.

De esta manera se pretendía promover una reflexión colectiva que generara propuestas alternativas a la sociedad con el fin de construir modelos inclusivos para todos, teniendo presentes tanto a aquellos que trabajan con los invisibles como los que se hacen invisibles para trabajar.

Para abrir el acto en la ciudad se celebró, a su vez, un **pre-congreso que tuvo lugar el 28 y 29 de mayo, de manera gratuita, en el espacio Bonnemaison.**

Objetivos

- Favorecer un marco interdisciplinario de reflexión y construcción de propuestas para una sociedad más inclusiva en todas las etapas del ciclo vital de la persona.
- Ofrecer espacios de debate y de formación donde compartir metodologías de trabajo en red.
- Facilitar a los profesionales de la orientación una mirada diversa, global y transversal de los procesos inclusivos.
- Dar a conocer las últimas novedades sobre buenas prácticas inclusivas en los ámbitos de intervención social, educativa, laboral y profesional.

A quién iba dirigido

A profesionales de la orientación e interesados en este ámbito: pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, educadores, trabajadores sociales, maestros, profesores, asesores de colectivos específicos, formadores, estudiantes y, también, a entidades públicas y privadas vinculadas con el mundo de la orientación.

Vídeo de presentación del congreso: <http://vimeo.com/80247361>

2. Quién lo ha hecho posible

2.1. Organizadores

Este congreso fue organizado por ACPO (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació) y por ACO (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional), entidades organizadoras que han contado con la colaboración de COPOE (Confederación Estatal de Psicopedagogía y Orientación).



2.2. Comité científico



Sr. Juan Antonio Planas Domingo

Presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España



Dra. Beatriz Malik Liébano

Vicepresidenta de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional



Sra. Montserrat Núñez Prat

Presidenta de ACO (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)



Sr. Jaume Francesch Subirana

Presidente de ACPO (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació)



Dra. M Luisa Rodríguez Moreno

Catedrática Emérita de Orientación Vocacional y Formación Profesional. Fundadora de l'*Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional*



Dr. Josep Gallifa Roca

Catedrático. Decano de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna-URL



Dra. Barbara Weissbach

Doctora en psicología, Berlín. Gerente del Instituto de Ciencias Sociales de Investigación de Tecnología



Dr. Josep M. Serra Bonet

Profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Psicología



Dra. Teresa Guasch Pascual

Directora de los Estudios de Psicología i Ciencias de la Educación



Dra. Eva Bretones Peregrina

Profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación



Dra. Sofía Isus Barado

Directora del Grupo de investigación en Competencias, Educación, Tecnología y Sociedad (COMPETECS) y profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología



Dr. Omar Torres Rodríguez

Profesor Principal de Psicología Especial, Facultad de Psicología. Cuba



Dr. Joaquín Gairín Sallán

Doctor en Educación. Director del grupo de investigación EDO. Director del Departamento de Pedagogía Aplicada



Sra. Mariona Torredemer Taló

Licenciada en Ciencias de la Educación y logopedia. Directora Escuela de Educación Especial Crespinell



Dr. José Luís Muñoz Moreno

Doctor en Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Investigador del Equipo EDO



Dr. Antoni Ballester Vallori

Doctor en Geografía, profesor de secundaria, coordinador del EquipoAprendizajesignificativo.com



Dr. Rafael Bisquerra Alzina

Catedrático de Orientación Psicopedagógica y Director del Postgrado en Educación Emocional



Dr. Joaquim Serrabona Mas

Doctor en Psicología y Máster en Investigación Psicológica. Psicólogo Clínico



Sr. Josep Núñez Prat

Licenciado en Psicología Educativa y Trabajo y organizaciones. Director de Programa de formación online, Diputación de Barcelona



Dra. María Pilar Figuera Gazo

Dra. en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Orientación Profesional en el Departamento de Métodos de Investigación



Dr. Carlos Eduardo Mejía Bustamante

Filósofo y teólogo. Maestría educación: *Desarrollo humano*. Colombia



Dr. Manuel Álvarez González

Profesor emérito en Orientación



Dr. Antoni Giner Tarrida

Director del Posgrado Tutoría y Liderazgo, y responsable del programa Tutoría, Convivencia e Inclusión del ICE de la *Universitat de Barcelona*



Sr. Rafael Sánchez Martínez

Jefe de Servicio de Orientación e Intermediación del SOC



Dr. Segundo Moyano Mangas

Profesor y director del Grado en Educación Social



Dr. Josep M Sanahuja Gavalda

Director del Máster en psicopedagogía UAB



Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

Catedrático Emérito de Orientación Educativa



Dra. Glòria Jové Monclús

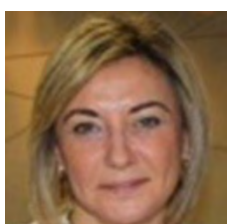
Profesora de Didáctica y Organización Escolar



Dr. Benito Echeverría Samanes

Catedrático Emérito

2.3. Comité organizador



Sra. Montserrat Núñez Prat

Presidenta de ACO (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)



Sr. Jaume Francesch Subirana

Presidente de ACPO (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació)



Sra. Anna de Jesús Cuixart

Vicepresidenta ACPO (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació)



Sr. Andrés Gonzalez Bellido

Vicepresidente ACO (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)



Sr. Dionisio Ortíz Samper

Tesorero ACO (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)



Sr. Joan Agelet Profitós

Tesorero ACPO (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació)



Sra. Isabel Sánchez Costa

Secretaria ACPO (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació)



Sra. Teresa Illa Sagarra

Secretaria ACO (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)



Sra. Mònica Segura Guerrero

Vocal ACPO



Sr. Francesc Mena Berbegall

Vocal ACPO



Sra. Eliana Anguera Blanch

Vocal ACPO



Sra. Ester Álvarez Tebar

Vocal ACO



Sra. Maria Àngels Colomer Besga

Vocal ACO



Sra. Dolors Gómez Isach

Vocal ACPO



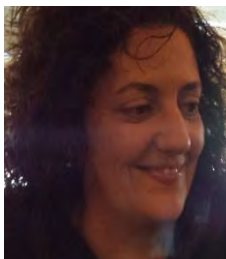
Sra. Sylvie Perez Lima

Vocal ACPO



Sra. Sandra Aguilera Cabrera

Vocal ACO



Sra. Cristina Sanz Jofre

Vocal ACPO

2.4. Traducción técnica



Sra. Aina Parra Mena

Traducción técnica al inglés

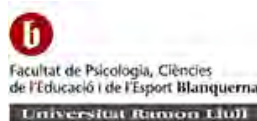
2.5. Secretaria del Comité Científico

Maria Àngels Contínente Gonzalo, Felicidad Asensio Gallardo, Alicia Cabrera Galisteo, Milagros Calvo Bueno, Assumpta Clopas Fisa, Magdalena Comadevall Reixach, M. José Lozano Pardos, Angel Mas Parera, Magdalena Pérez Salamero, Maite Ribes Artigas, Francis Rosa Vidal, Teresa Sullà Moreno, Josefina Urpi Alegre, Maria Vilella Martí, M.Àngels Colomer Besga, Teresa Illa Sagarra, Sandra Aguilera Cabrera, Ester Àlvarez Tebar, Anna Lluch Guasch, Rosa M. Lama Castro, Meritxell Figueras Valls

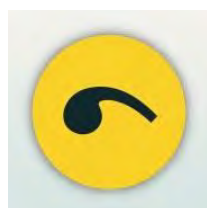
2.6. Secretaria técnica

Sra. Montse Oliveras (Directora Educaweb), Sra. Gemma Latorre (Responsable de proyectos), Sra. Laia Mestres (Responsable de redacció), Sr. Xavi Aspás (Director Àrea TIC)

2.7. Patrocinan



2.8. Entidades colaboradoras





2.9. Stands

ACO, ACPO, Revista Àmbits, TEA Edicions, Direcció General de Joventut, Iniciatives Icària, Mydocumenta, Rosa Sensat, Editorial Candaya, Ed. Graó.

TOMO II

Contenidos del Congreso Barcelona Inclusiva 2014

1. Programa

1.1. Programa del pre congreso

MIÉRCOLES 28 DE MAYO		
Conductora del acto: Sra. Dolors Gómez Isach		
18:30 - 19:00	Presentación del Congreso <ul style="list-style-type: none"> • Sra. Montserrat Núñez Prat. Presidenta de ACO (<i>Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional</i>) • Sr. Jaume Francesch Subirana. Presidente de ACPO (<i>Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació</i>) • Sr. Antoni Reig Casassas. <i>Director General de Joventut, Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya</i> 	Espacio Bonnemaison
19:00 - 20:00	Conferencia: Inclusión educativa hoy; aprender a nadar contra corriente <ul style="list-style-type: none"> • Dr. Miquel Angel Essomba Gelabert. Director del Centro UNESCO de Catalunya (2008-2012), Director del grupo de investigación ERDISC (grupo de investigación en diversidad e inclusión en interculturalidad e inmigración en Catalunya) de la <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> y coordinador general de la red SIRIUS sobre políticas educativas de la Unión Europea. Presenta Sr. Dionisio Ortiz Samper	Espacio Bonnemaison

<p>20:00 - 21:00</p>	<p>Mesa de Experiencias inclusivas en el mundo social: Infancia, Familia y Sociedad Moderador: Sr. José Ramon Ubieta Pardo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El niño y la familia.</i> Sra. Carme Gómez Granell. Directora del CIIMU Institut Infància i Món Urbà • <i>El niño y la Salud Mental.</i> Sr. Roger Ballescà Ruiz. Psicólogo clínico del Área Infanto Juvenil del Hospital Sagrat Cor de Martorell, Vocal de la junta del COPC (Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya) • <i>Mirada inclusiva desde el CDIAP.</i> Sra. Adela Rodríguez Civil. Trabajadora Social del Centro de Estimulación Precoz (CDIAP) de Martorell (Barcelona) • <i>“Crèixer en família”, Crecer en familia, un programa de formación para padres y madres.</i> Sra. Elena Boira Orantes. Pedagoga, Responsable de Actuaciones de Soporte a la Familia, de la Secretaría de Familia del Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya. 	<p>Espacio Bonnemaison</p>
<p>JUEVES 29 DE MAYO</p>		
<p>Conductora del acto: Sra. Dolors Gómez Isach</p>		
<p>18:30 - 19:00</p>	<p>Mesa de experiencias inclusivas en el mundo laboral. Inserción, Ocupación y Ocio Moderadora: Sra. Cristina Sanz Jofre</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ocio inclusivo: Habitabilidad, acción comunitaria y diversión transformadora.</i> Sr. Edgar Vinyals Rojas. Director de la Asociación SARAU, Ocio integrador e inclusivo • <i>Empresas saludables e integradoras.</i> Sr. Albert Riera Sanz. Director de comunicación de la Cooperativa Agraria LA FAGEDA • <i>Cuina Justa: Una experiencia de inserción laboral.</i> Sr. Eugenio Díaz Massó. Director del Área social de la Fundación Cassià Just CUINA JUSTA • <i>Experiencia y buenas prácticas con la incorporación al mercado laboral con las mujeres gitanas.</i> Sra. Paqui Perona Cortés, Fundació SURT tècnica mediadora del projecte Itineraris de dones Gitanes de la barri de la Mina. 	<p>Espacio Bonnemaison</p>

<p>19:30 - 20:30</p>	<p>Mesa de experiencias inclusivas en el mundo educativo. Compartiendo la inclusión Moderadora: Sra. Noemí Santiveri Papiol</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Icària. Iniciatives Socials en procés continuado de mesures correctives.</i> Sra. M^a José Pujol Rojo. Directora de la Escuela de Educación Especial <i>Taiga</i>, Fundadora y Directora Gerente de ICARIA INICIATIVES SOCIALS & BUSINESS WITH SOCIAL VALUE • <i>Aprendizaje-Servicio y nee: Una experiencia inclusiva.</i> Sra. Cristina Sánchez Alonso. Pedagoga, máster en intervención psicopedagógica en educación y profesora USEE de secundaria de La Salle Manresa • <i>Diferentes modelos de inclusión en la etapa de educación infantil para niños gravemente afectados.</i> Sra. Margarita Anna Gonzales Corcoy. Pedagoga y Maestra, Centro de Educación Especial <i>El Pi</i> de Terrassa • <i>Coaching para los últimos: "Inclusión de los excluidos del sistema escolar"</i>. Sr. Enrique González Lorca. Psicólogo y Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en la Región de Murcia, formador en coaching educativo y socio-director de MOTIVIA, iniciativa para el fomento de la cultura emprendedora. 	<p>Espacio Bonnemaison</p>
--------------------------	---	--------------------------------

1.2. Programa del congreso

VIERNES 30 DE MAYO	
Conductor del acto: Sr. Dionisio Ortíz Samper	
15:00	Acogida y entrega de documentación

<p>19:30 - 16:30</p>	<p>Inauguración del Congreso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sra. Montserrat Núñez Prat. Presidenta de ACO, (<i>Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional</i>) • Sr. Jaume Francesch Subirana. Presidente de ACPO, (<i>Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació</i>) • Sr. Juan Antonio Planas Domingo. Presidente de COPOE (Confederación de Asociaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) • Sr. Gerard Ardanuy Mata. Regidor de l'Ajuntament de Barcelona • Sra. Mireia Solsona Garriga Diputació de Barcelona, presidenta delegada d'Educació, Igualtat i Ciutadania • Sr. Xavier Gibert Espier. Secretario general <i>del Departament d'Empresa i Ocupació</i> de la Generalitat de Catalunya. 	<p>Auditorio Axa</p>
<p>16:30 - 17:30</p>	<p>Conferencia: <i>Un modelo económico inclusivo y sostenible</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dr. Joan Majó Cruzate, Doctor en Ingeniería Industrial por la <i>Universitat Politècnica de Catalunya</i>. Ministro de Industria y Energía de España 1985-1986. <p>Presentadora: Sra. Irene Balaguer Felip</p>	<p>Auditorio Axa</p>
<p>17:30: 18:00</p>	<p style="text-align: center;">Pausa</p>	
<p>18:00 - 19:00</p>	<p>Mesa Redonda: <i>Continuidad y discontinuidad entre prácticas inclusivas en la escuela</i></p> <p>Moderadora: Sra. Anna de Jesús Cuixart</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dr. Ignasi Vila Mendiburu. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la <i>Universitat de Girona</i> <i>presentará las experiencias</i> • Hagamos Escuela, un proyecto común. Sra. Maribel Yago Sanz, directora y maestra de educación primaria y Sra. Rosa M Martínez Toledo, secretaria y maestra de educación infantil de la escuela <i>Carrilet</i> de Palafrugell, Girona 	<p>Auditorio Axa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Maletas Viajeras, un ejemplo de Talleres de Familias Sra. Gemma Boix Pino, directora y maestra y Sra. Natàlia Nadal Pedrero, jefe de estudios y maestra de la escuela <i>La Farga de Salt</i>, Girona, presentaran la experiencia. 	
19:00 - 20:00	<p>Conferencia: Principios y valores para una sociedad inclusiva en el siglo XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dr. Federico Mayor Zaragoza. Director general de la UNESCO desde 1987 a 1999, Ministro de Educación y Ciencia de España 1981-1982. Presidente de ISE, <i>Initiative for Science in Europe</i>. <p>Presentador: Sr. Miquel Àngel Essomba Gelabert</p>	Auditorio Axa
SÁBADO 31 DE MAYO		
Conductora del acto: Sr Manel Gener Ferrer		
9:00 - 10:00	<p>Conferencia: Trayectorias individuales de aprendizaje y de orientación educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dr. César Coll Salvador. Catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa de la Facultad de Psicología, <i>Universitat de Barcelona</i>. <p>Presentador: Àngel Mas Parera</p>	Auditorio Axa
10:00 - 11:00	<p>Mesas simultáneas de experiencias</p> <p>I) Sala Auditorio AXA: Experiencias inclusivas de orientación educativa</p> <p>Moderador: Sr. Antoni Ballester Vallori</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa TEI. Tutoría entre Iguales. Programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar. Andrés González Bellido. Catedrático en psicología y pedagogía, psicólogo, orientador educativo en el Instituto de secundaria <i>Front Marítim</i> de Barcelona, ICE <i>Universitat de Barcelona</i> • El aula, espacio de convivencia e inclusión. Sra. Teresa Huguet Comelles. Asesora psicopedagógica en Equipo de 	

- Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) y coordinadora técnica del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya hasta el 2012
- **Salud Mental e Inclusión** Sr. **Enric Bolea López**. Coordinador del Servicio Educativo Especializado en Trastornos del Desarrollo y Conducta (SEETDIC) del Baix Llobregat (Barcelona) y profesor consultor de la *Universitat Oberta de Catalunya*.
 - **Casa Santiago Uno: clasista a favor de los últimos**. Sr. **Jesús Garrote Fernando**. Licenciado en biología, Terapeuta Familiar, director de la Casa-Escuela Santiago-Uno de Salamanca, Titular del Centro de F.P. Lorenzo Milani de Salamanca.

II) Sala 1 Planta Inferior: *Experiencias inclusivas de orientación laboral y social*

Moderadora: Sra. Maricel Figueras Valls

- **Ciudad e inmigración: Una oportunidad para las personas y las ciudades** .Sr. **Ramon Sanahuja Vélez**. Director de Inmigración de l'Ajuntament de Barcelona
- **Tendencias y ambivalencias de la orientación. La Experiencia: EOO-CLERS**.Sr. **Daniel Jover Torregrossa**. Presidente de APRISE-Promocions, miembro de la *Xarxa d'Economia Solidària* (red de economía solidaria)
- **Profesión y discapacidad** Sra. **Neus Salvat Golobardes**. Vicepresidenta d'ACIC (Asociación Catalana por la Integración del Ciego) y orientadora educativa del Instituto de secundaria *Joaquim Mir* de Vilanova i la Geltrú
- **Igualdad en la diversidad: inclusión, inserción y discapacidad**. Sra. **Montserrat Penalva Garcia**. Subdirectora General de Políticas Empresariales y Laborales para la Diversidad del *Departament d'Empresa i Ocupació de la Generalitat de Catalunya*.

Pausa

11:00 - 11:30 Exposición de pósters presentados por los autores a la sala Win, primer turno. De manera simultánea se inicia asamblea COPOE en la sala pequeña de la planta inferior

11:30 - 12:30 Mesas simultáneas de expertos

I) Auditorio AXA: Expertos en Orientación para la inclusión educativa, social y laboral

Moderadora: Sra. Eulàlia Bassedas Ballús

- **Orientación e Inclusión**. Dra. **Consuelo Velaz de Medrano**. Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento MIDE II de la Facultad de Educación de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), presidenta de AEOP
- **Ni escuela ordinaria ni escuela especial: una escuela extraordinaria para**

- todos.* Dr. **Pere Pujolàs Maset**. Profesor de la *Universitat de Vic*, especialista en Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo
- **Prioridades/actividades que deben presidir la agenda / plan de acción del orientador.** Dr. **Clement Giné Giné**. Profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, *Blanquerna-Universitat Ramon Llull* y coordinador del grupo de Investigación: *Discapacidad y calidad de vida: aspectos educativos*
 - **Líneas Maestras del futuro Sistema Integrado de Formación Profesional de Catalunya.** Sr. **Xavier Casares Martínez**. Presidente del *Consell de la Formació Professional de Catalunya*.

II) Sala Planta Baja: Expertos en Orientación, Inclusividad y Competencias

Moderador: Sr. Fernando Navarro Morcillo

- **Competencias y mediación.** Dr. **Marius Martínez Muñoz**. Director del postgrado de Mediación para la Inclusión Social, *Universitat Autònoma de Barcelona*
- **Los límites de la inclusión. Investigación sobre los factores que influyen en el éxito o fracaso de alumnos incluidos en un programa de educación compensatoria.** Dr. **José Melero Martín**. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Orientador escolar en instituto de educación secundaria
- **Emprendeduría en educación secundaria.** Sra. **Blanca Narvaez Vega de Seoane**. Directora General de la Fundación Junior Achievement España (Emprendeduría en la escuela)
- **El Servicio de Orientación Educativa en el marco de la Red Nacional de Emancipación Juvenil.** Sra. **Mireia Vilamala Verdager**. Técnica del Programa de Educación: *Direcció de Programes de Joventut. Agència Catalana de la Joventut. Generalitat de Catalunya*.

12:30 -
14:00

Debate: *Hacia una sociedad inclusiva*

Moderadora: Sra Montserrat Oliveras Bagués

- **Políticas públicas hacia la sociedad inclusiva.** Dr. **Joan Subirats i Humet**. Catedrático en Ciencia Política de la *Universitat Autònoma de Barcelona* especialista en exclusión social, dirige el postgrado en Economía Cooperativa del *Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP)*
- **El papel del trabajo social en las políticas de inclusión.** Sra. **Núria Carrera Comes**. Decana del *Col·legi Oficial de Treballadors Socials de Catalunya*. Consejera de Inmigración de *l'Ajuntament de Barcelona* del 1999 al 2003
- **Del derecho a la educación al derecho a la inclusión.** Sr. **Jaume Carbonell Sebarroja**. Profesor de la Facultad de

Auditorio
Axa

	<p>Ciencias de la Educación de la <i>Universitat de Vic</i>. Director de la Revista “<i>Cuadernos de Pedagogía</i>” hasta el año 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión y Cohesión para una sociedad diversa y sólida. Sr. Josep Bargalló Valls. Profesor de la <i>Universitat Rovira i Virgili</i> de Tarragona. Conseller de la Generalitat de Catalunya del 2003 al 2006 y director del <i>Institut Ramon Llull del</i> 2007 al 2010 (Instituto de promoción de la cultura y la lengua catalana). 	
<p>14:00 - 16:00</p>	<p style="text-align: center;">Pausa</p>	
<p>16:00 - 16:30</p>	<p style="text-align: center;">Sala Win: Presentación de pósteres por sus autores, segundo turno</p>	
<p>16:00 - 17:00</p>	<p>Diálogo: Inclusión y Justicia social Moderadora: Sra. Violeta Núñez Pérez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener o no tener lugar. Dra. Graciela Frigerio. Doctora en Educación por la <i>Université Paris-Sorbonne</i>, directora del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER- Argentina) • “Inclusion in (higher) education: engaging in a practice of ‘commoning’ and thinking in ‘the presence of’” Dr. Jan Masschelein. Profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad Católica, <i>KU</i> de Leuven, Bélgica. Director de <i>Laboratory for Education and Society</i>. (“<i>La inclusión en la educación (superior): participar en una práctica de la comunicación “y pensando en” la presencia de</i>”). 	<p style="text-align: center;">Auditorio Axa</p>
<p>17:00 - 18:00</p>	<p>Mesas simultáneas de expertos I) Auditorio AXA: Auditorio AXA: Asesoramiento, Orientación e Inclusión.</p> <p>Moderadora: Sra. Carme Mañà Escarihuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia. Profesor Titular de Universidad (TU), del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología y en la de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y Dr. Ignacio Calderón Almendros. Profesor del Departamento de Teoría e 	

	<p>Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Premio CERMI “Discapacidad y Derechos Humanos” el 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento Psicopedagógico: Práctica situada e inclusión. Dr. Joan Serra Capallera. Director de la revista de Psicopedagogía y Orientación ÀÁF (Ámbitos de psicopedagogía y orientación). Asesor psicopedagógico en el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de la comarca de la Garrotxa • La inclusión en exclusiva. Sr. Joan Miquel Sala Sivera. Director y orientador educativo del Instituto de Secundaria <i>Federico García Bernalt</i> de Salamanca. Presidente de ACLPP <i>Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía</i> hasta el 2013 • Las políticas y las prácticas inclusivas. Dr. Joan Bonals Picas. Asesor psicopedagógico en el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de la comarca del Berguedà. Coautor del <i>Manual de Asesoramiento psicopedagógico</i> (Graó, 2007) y <i>La Evaluación Psicopedagógica</i> (Graó 2005) <p>II) Sala 1 Planta Inferior: Otras miradas de la Orientación</p> <p>Moderadora: Sra. Maria Àngels Marsellés Vidal</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientación en Finlandia Dr. Xavier Melgarejo Draper. Psicólogo educativo, director de la escuela <i>Claret</i> del 2003 al 2012, consejero del Instituto de evaluación de Cataluña, experto en el sistema educativo de Finlandia. • Travesías, preguntas y gestos en el campo de las diferencias en educación. Dra. Anelice Astrid Ribetto. -<i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores.</i> Profesora del Departamento de Educação- Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais • La mirada mexicana. Sr. Abraham Ortiz Serrano Universidad Nacional Autónoma de México. • Escenas de Brasil: Exclusiones físicas y simbólicas. Dr. José Valter Pereira (Valter Filé). <i>Universidade UFRRJ- Rio de Janeiro.</i> Profesor del <i>Instituto Multidisciplinar</i> y del PPGEDUC (<i>Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares</i>).
<p>18:'00 - 18:30</p>	<p style="text-align: center;">Pausa</p> <p style="text-align: center;">Sala Win: convocados los autores de las comunicaciones para una reunión preparatoria</p>
<p>18:30 - 20:30</p>	<p>Comunicaciones</p> <p>Auditori AXA: <i>Ámbito Inclusión Educativa.</i> Moderadora: Sra. Ester Álvarez Tebar</p> <p>Sala1 planta inferior: <i>Tutoría, orientación y cohesión social.</i> Moderadora: Sra. Eulàlia Esclapés Turró.</p> <p>Sala 3 planta inferior: <i>Inclusión Educativa.</i> Moderadora: Sra. Sylvie Pérez</p>

	Lima.	
21:30	Cena en la Sala Noble del Edifici del Relotge	
DOMINGO 1 DE JUNIO		
Conductor del acto: Manel Gener Ferrer		
9:00 - 10:00	<p><i>Mesa de experiencias de atención a la diversidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dr. José Ramon Lago Martínez. Profesor de Psicología de la <i>Universitat de Vic</i>. Coordinador del GRAD, Grupo de investigación en Atención a la Diversidad. <p>Moderadora: Sra. Pilar Balaguer Puig</p> <p><i>Presentación de experiencias de aprendizaje cooperativo e inclusión.</i> El Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/ Aprender para Cooperar) para ayudar a enseñar a trabajar en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sr. Pedro Roa Baroja. Orientador. Director y Asesor del <i>Berritxegune de Irún</i> • Sra. Carme Vaz Dapia. Orientadora. Asesora en Organización Escolar y Diversidad. Centro de Formación del Profesorado de Vigo • Sra. Dolors Dorca Mercader. Orientadora Educativa en <i>Col·legi La Salle -Manlleu</i> 	Auditorio Axa

<p>10:00: 11:30</p>	<p>Mesa de expertos: <i>Orientación e Inclusión desde una perspectiva territorial y estratégica</i> Moderador: Sr. Jordi Planas Coll</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aportaciones desde la economía social a la inserción laboral de colectivos vulnerables.</i> Sr. Ricard Fernàndez Ontiveros. Director general de SUARA, cooperativa de atención a las personas y vicepresidente del Grupo Empresarial Cooperativo CLADE • <i>Plan para la Inclusión Social de Barcelona 2012-2015</i> Sr. Josep Villarreal Moreno. Director del Àrea estratègica i Innovació de l'Ajuntament de Barcelona. • <i>El Horizonte de las políticas de Salud Mental: Plan de Acción 2020 de la Oficina Europea de la OMS</i> Sr. Francesc Vilà Codina. Director del Área Sociosanitaria de la Fundació Cassià Just. Psicoanalista. • <i>La orientación y el acompañamiento del alumno como núcleo de la acción educativa.</i> Sra. Joana Ferrer Miquel. Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Derecho, Asesora técnica de la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, responsable del Programa de Orientación educativa • <i>El territorio: Un ámbito estratégico para la orientación socio-laboral.</i> Sr. Ignasi Parody Núñez, vicepresidente de FAEDEI, director general de la Fundació Trinijove y presidente de la Red Europea de Empresas de Inserción Social 	<p>Auditorio Axa</p>
<p>11:30 - 12:00</p>	<p>Pausa</p>	
<p>12:00 - 13:30</p>	<p>Conferencia: <i>Incluir las diferencias: una realidad insoportable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dr. Carlos Skliar. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, y del Área de Educación de FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina. <p>Presentador: Sr. Josep Contreras Domingo</p>	
<p>13:30</p>	<p>Clausura: Sr. Joan Gumbert Ribot Subdirector General d'Innovació, Formació i Orientació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya</p>	

2. Ponencias

A continuación se presentará la transcripción de las diferentes ponencias presentadas en el congreso. Entre los conferenciantes encontramos a

“Principios y valores para la sociedad inclusiva del siglo XXI”



Dr. Federico Mayo Zaragoza

Director general de la UNESCO desde 1987 a 1999, Ministro de Educación y Ciencia de España 1981-1982. Presidente de ISE, Initiative forScience in Europe.

Ver la ponencia en: <https://vimeo.com/98370836>

Presentación a cargo de Miguel Ángel Essomba

Bona tarda. Muy buenas tardes a todos y todas.



El Dr. Federico Mayor Zaragoza acostumbra a contar una anécdota muy significativa con relación a un documento que ustedes probablemente deben conocer: “El Informe Mundial de la Educación”, aparecido a principios de los años 90 y que él mismo

encargó a un equipo de expertos internacionales y cuya dirección propuso a el entonces presidente saliente de la comisión europea, el Sr. Jack Delors. Al parecer el Sr. Delors no tenía del todo claro que fuese pertinente por su parte embarcarse en tamaña empresa, es decir, definir la educación del futuro. Pero aquí el Dr. Mayor Zaragoza lo tuvo fácil para convencerle cuando le espetó: Piensa que no pasarás a la historia por haber sido presidente de la Comisión Europea si no por haber presidido este Comité de Expertos y de Expertas que va a definir la educación del futuro para el mundo. Después de este razonamiento Jack Delors aceptó y en 1996 se publicó “La educación encierra un tesoro”, un informe mundial sobre la educación que nadie conoce por este título sino precisamente como informe Delors.

He resuelto iniciar esta presentación de tan ilustre persona que nos acompaña porque dicha anécdota explica muy bien una serie de cualidades intrínsecas al conferenciante que son dignas de mencionar. Se trata de un hombre con visión de presente y de futuro como pocos los hay en el mundo. Un ser con una poderosa capacidad de seducción que ha conseguido arrancar a lo largo de su polifacética trayectoria profesional compromisos por la mejora de la educación que nadie hubiese esperado conseguir. Una persona con una red de amistades y de relaciones internacionales absolutamente privilegiada. Se lleva a sus cumpleaños, por ejemplo, a Kofi Annam.

O un sujeto profundamente preocupado por la educación a la cual ha dedicado toda su vida desde y en todos los niveles como nadie. Un individuo de proyección internacional, hablador de diversos idiomas y preocupado siempre por lo que pasa en el mundo global e inquieto para darle respuesta.

También he querido iniciar esta presentación con la anécdota Delors porque representa a su vez un reflejo del personaje, un espejo de quien nos acompaña esta tarde.

El Dr. Mayor Zaragoza sabe que también como el Sr. Delors pasará a la historia y que lo hará precisamente por haber sido Director General de la Unesco y eso resulta especialmente curioso de alguien que además de este cargo, ha ostentado también el de Rector de Universidades como la de Granada o Autónoma de Madrid o como Ministro de Educación de España.

A pesar de ello sabemos que su función en la plaza de Fontenue de París entre 1987 y 1999 ha sido esencialmente el cargo por el cual más ha dedicado energía y por el cual se le conoce más y mejor en el mundo.

Mayor Zaragoza es, sin duda alguna, el impulsor de los proyectos de educación de la Unesco a nivel internacional. Proyectos que todavía hoy en día están vigentes y todavía lo estarán por mucho tiempo. Hablo por ejemplo de “La estrategia global educación para todos” y de la creación de las cátedras universitarias Unesco o del impulso de conferencias mundiales de la educación de las personas adultas, de la educación superior o de la formación profesional. Presentar al Dr. Mayor Zaragoza da para todo lo dicho y mucho más porque aparte de investigador, académico, científico, rector es también esposo, padre, abuelo, poeta, humanista, político, escritor pero sobre todo un

ciudadano comprometido con su tiempo, incansable defensor de la justicia social y del bienestar de las personas a todos los niveles. Presidente de la Fundación Cultura de Paz y titular de centenares de títulos académicos y honoríficos, se dedica en la actualidad en cuerpo y alma a denunciar la injusticia y alentar la rebelión pacífica y serena contra los poderes económicos que tan maltrecho dejan al mundo hoy día.

Quisiera acabar esta presentación con los últimos párrafos de su última obra "Delito de silencio" la cual es ya de por sí toda una declaración de hechos y de intenciones sobre quien es Federico Mayor Zaragoza. Dice así:

"Como Garcilaso que tanto callar ya no podía, alcemos nuestra voz. Voz de Vida. Voz de Vida. Delito de silencio y que se oiga la voz de todos solemnemente clara es el mensaje de Miquel Martí i Pol "de todos" clamor popular para que un día no vuelvan atrás su mirada nuestros descendientes y piensen podían y no se atrevieron, esperamos su voz y no llegó. El mar puede guardar silencio nosotros no".

Yo les pido que hagamos caso al Dr. Mayor Zaragoza y ahora rompamos el silencio de esta sala con un sonoro aplauso de agradecimiento por haber accedido a estar aquí hoy, en Barcelona, tortosino pero en su ciudad natal, entre nosotros. Con ustedes el Dr. Federico Mayor Zaragoza quién pronunciará la conferencia "Principios y valores para la sociedad inclusiva del siglo XXI".

TRANSCRIPCIÓN DE LA PONENCIA

Queridos amigos, de todo lo que ha dicho con esta amistad que nos une desde hace mucho tiempo, Miguel Ángel Essomba sólo se olvidaba de una cosa que en estos momentos es lo que más me preocupa, es mi bisnieta. Porque claro lo que es tremendo... el otro día lo escuchaba precisamente en la radio y decían a un bisabuelo como le decían: ¿Oiga a usted no le impresiona ser bisabuelo? Y decía no, a mí lo que me impresiona es ser padre de una abuela. Y es lo que a mí me pasa ahora. Esto es lo difícil...

Queridos amigos, cuando me llamó Jaume Francesch, él claro es muy hábil y me dijo: Hombre es que en esto no puedes faltar y me dijo una palabra que para mí es esencial, dijo: es que tenemos que incluir, tenemos que procurar ser incluyentes, tenemos que evitar que haya precisamente este rechazo que hay. Él sabía que con esto ya me tenía ganado porque es uno de los grandes problemas a los que tenemos que hacer frente permanentemente. Nuestra misión es precisamente incluir y para incluir tenemos que saber, eso también lo comentaba hace un momento con Montserrat Núñez, tenemos que saber que hay un principio y este es el que tiene que guiar nuestra actividad cada día, cotidianamente. Nadie da nada. Nadie nos da ni la libertad ni la capacidad de tener un papel u otro en la democracia o en un sistema donde nos encontramos, no se dan. Todas estas propiedades se construyen y por tanto nosotros lo que tenemos que hacer es saber que hay un principio, que es el principio de todos los derechos humanos y esto, ya ha dicho Miguel Ángel, que he estado en la Unesco tantos años, es un

"Cada ser humano es único, es irreplicable"

Esto es verdad. Cada uno de nosotros somos capaces de crear y no es necesario para esto tener muchos conocimientos. Yo siempre digo, es otra de las cosas que he aprendido porque a mí de todos los continentes que he tenido la ocasión de conocer en profundidad el que más me ha impresionado ha sido África. Sobre todo África Subsahariana, sobre todo estas mujeres que todos los días tienen que inventarse al amanecer como llegar al atardecer. Que tienen que ir a buscar uno litro de agua y luego leña para hervirla. Aquellas mujeres que no saben leer ni escribir pero tienen algo que a nosotros nos falta, sobre todo en estos momentos en Europa. Se llama

sabiduría. Yo siempre comentaba cuando tenía la ocasión, ya les digo, de conocer a estas personas que todos los días tienen que inventar, a veces con grandes dificultades, como llegar a la noche, yo decía que bien si Europa supiera cambiar saberes por sabiduría. Nosotros damos unos cuantos saberes y recibimos un poco de sabiduría. En una palabra ¿Cuál es el principio por el cual nosotros podemos acostumbrarnos a incluir en lugar de excluir? Es algo que es fundamental. Es esta base de los derechos humanos. Roosevelt ya estaba muy enfermo cuando vio que no llegaba ni a la creación de su gran sueño, de su gran diseño que era las Naciones Unidas. Se iba a crear en San Francisco en el mes de junio del año 45 y Roosevelt le dice a su mujer: Mira estas Naciones Unidas, esta asociación, una institución para el trabajo, otra para la salud, otra para la educación, la ciencia, la cultura, otra para el desarrollo, otra para la mujer, otra para la infancia... Todo esto necesita tener unos puntos de referencia, unos principios y valores, como se dice en esta convocatoria. Fíjense que este momento en que hay este diseño y Roosevelt se da cuenta de que no va a llegar porque su enfermedad no le dejaba le dice a Eleonora, su mujer, le dice: Tienes que reunir a un grupo de gente y tenéis que poner unos puntos de referencia. Son estos valores, son estos principios éticos, son estos principios democráticos, es como dice la Constitución de la Unesco, dice: "principios democráticos que deben guiar a la humanidad porque cada ser humano es distinto, por tanto la diversidad es

"Los maestros y maestras son los [...] que saben qué tenemos que hacer para la educación. Lo siento pero no puedo decir que lo sepan las instituciones, y menos instituciones económicas como la OCDE. Cada vez que oigo hablar de los Informes Pisa pienso pero ¿Qué tienen que ver los informes Pisa con la educación?"

infinita". Pero estamos relacionados, unidos, podemos ir juntos porque todos aceptamos la justicia, la igualdad, la libertad y la solidaridad. Y añade aquí: solidaridad intelectual y moral. Esto es muy importante para la inclusión. No sólo pensar que ser solidario es la mano tendida en lugar de la mano alzada y la mano armada. ¡Qué ya está bien!. Durante siglos siempre mano alzada, durante siglos siempre la mano armada, durante siglos siempre el poder masculino absoluto. Y

ahora de momento ya podemos decir no, ahora ya podemos tener esta solidaridad, ya podemos tener la mano tendida, ya podemos ayudar, pero dice la Constitución de la Unesco: solidaridad intelectual y moral. Es decir, compartir con los demás no sólo, que es muy importante, una ayuda de emergencia, alimentos, algo que forma parte más bien de la parte de solidaridad en el socorro, después viene esta solidaridad de compartir experiencias, de compartir nuestros pensamientos, de compartir nuestras dudas, de compartir nuestros enfoques. Esto es fundamental. Y esto además cada vez es más necesario y ahora también más posible porque la gente vive más años. Tenemos estos maestros, estas maestras, estos profesores que han dedicado años y años a la educación. Ellos son los que saben lo que tenemos que hacer para la educación. Lo siento pero no puedo decir que lo sepan las instituciones, y menos instituciones económicas como la OCDE. Cada vez que oigo hablar de los Informes Pisa pienso pero ¿qué tienen que ver los informes Pisa con la educación? Son los profesores, los maestros, las personas que llevan tantos años y que guardan este

tesoro escondido y, normalmente, inexplorado. Ahora les tenemos que decir oigan antes, cuando yo vivía aquí en Barcelona, hace muchos años, recuerdo que decían: ayer un anciano señor de 60 años.... Bueno pues hoy, hoy ya la mujer española es la más longeva de la Tierra. Hoy tenemos esta posibilidad de, durante muchos años, poder transmitir esta experiencia, que es un tesoro, vuelvo a decirlo, que debe ser él el que conforma, el que da argumentos para una nueva ley, lo que debe mejorarse y no, vuelvo a decir, informes que son sesgados porque van a hacernos consumidores en lugar de hacernos personas libres y responsables.

Pues bien, yo creo que es fundamental, por lo tanto, que pensemos que una cosa es la capacitación, que otra cosa es la educación. Que está muy bien la capacitación es muy importante. Que está muy bien saber inglés, desde luego. Ya lo han visto aquí. Fíjense lo que nos ha mostrado Gemma Boig, nos ha mostrado que lo que tenemos que saber es cómo podemos a personas que tienen muy distintas lenguas y esto es una riqueza formidable en las lenguas y además siempre los adultos juzgando a los niños. Los niños aprenden muchas lenguas como respiran. Somos nosotros los que aprendemos de una manera comparativa. Ellos aprenden de una manera intuitiva y tenemos que aprovecharlo pero al que sabe una lengua venirle a decir: usted tiene que saber inglés. Estamos haciendo un ridículo espantoso porque se puede saber un poco de inglés y ser un mal educado total. Yo puedo decir: este señor sabe mucha Bioquímica, que está muy bien, puede saber mucha Bioquímica, puede saber mucho inglés si no es libre, si no es responsable, si no sabe mirar hacia delante, si no sabe observar el entorno, este entorno que además está cambiando y que en estos momentos es fascinante, porque por primera vez en la historia ya podemos expresarnos, ya podemos formar un clamor popular, ya podemos movilizarnos. Por primera vez en la historia. Fíjense que el primer párrafo, lo repito porque para mí es fundamental, el primer párrafo de esta declaración de Los Derechos Humanos que escribió especialmente Eleonora Roosevelt. El primer párrafo del preámbulo dice: "Estos derechos son para liberar a la Humanidad del miedo". Es verdad. Estábamos confinados. Cuando yo tenía 15 o 20 años, aquí en Barcelona, el viaje más largo que hacíamos era a las rocas volteras de Gavá. Porque es que realmente la gente nacía, vivía y moría en unos cuantos kilómetros cuadrados. Esto lo tenemos que pensar, porque esto es muy importante cuando a veces hacemos comparaciones históricas. ¡Ojo! En aquel momento no había ni una sola mujer en nada. ¿Por qué? Pues porque estábamos en una sociedad de poder absoluto masculino. Y cuando aparecía una mujer por casualidad, o por interés, estas bodas que preparaban... Entonces ¿qué es lo que sucedía? Pues que esta mujer, de una manera fugaz en el poder, actuaba, lógicamente, de manera mimética con el poder que había visto siempre en manos masculinas. Y hoy tenemos ya la ventaja de tener muchísimas mujeres, progresivamente. Antes, en la mesa que yo estuve viendo y admirando porque me ha encantado lo que han dicho en la medida en que las he podido seguir, pues me parece que habían seis mujeres y un hombre. Pues esto marca una diferencia, esto representa que estamos entrando en una nueva era, representa que ya no tenemos miedo, representa que ya podemos expresarnos, ya podemos participar, ya podemos hacer un poder que no sea solo absoluto si no que sea relativo y participativo. Como podemos ver el cambio está en marcha. Tenemos una creencia

global. Sabemos lo que pasa en el mundo. Vemos al Papa y dice: hombre mira el Papa y tal... y al final estamos viendo la TV incluso ya no le hacemos ni caso. Pues bien, cuando yo estudiaba aquí en Barcelona, en Birtelia, nos enseñaban una fotografía en blanco y negro y decían: Este es el Papa. Está en Roma. Estaba lejísimo Roma. La gente, vuelvo a repetir, estaba confinada intelectual y territorialmente. Esto lo tenemos también que tener muy presente. La gente estaba confinada y, claro, era pues lógicamente temerosa, atemorizada, de momento llegaban y decían tarariii los mozos de reemplazo.....y ya está. Y teníamos que ofrecer nuestra vida. Es que es muy grave lo que ha pasado en muy pocos años. El cambio ha sido formidable en muy pocos años y ahora los que consideran en un momento determinado que tienen que defender una causa, la defienden. Pero es que hemos estado viviendo en un marco, en un contexto que a veces era totalmente contrario a la realidad. Aquí mismo en España tuvimos una Guerra Civil y decían: estos son los de un lado y estos son los del otro. ¡Qué va! Estos son aquellos cuyos generales o lo que sea decidieron en un momento determinado estar a favor del golpista o estar o ser leales al sistema establecido, a la República. Pero la mayor parte de ellos es porque les sorprendió, algunos de ellos porque estaban ya de vacaciones porque era el 18 de julio.

Por tanto, una de las cosas que yo recomiendo para la inclusión es primero estos principios, estos principios que son fundamentales, estos principios de la justicia, que es el primero. La justicia no puede ser sesgada, la justicia no puede decir: no es que aquí tenemos unos cuantos... Ahora mismo decimos de una serie de jueces que son progresistas y otros conservadores. ¿Qué me dice usted? Yo comprendo que tengan una interpretación pero que todos los progresistas digan una cosa.....Todo esto no puede ser. Yo, como científico, no puedo aceptar que digan que soy de izquierdas. Yo como científico me fío del rigor científico y observo la realidad y me gusta conocer la realidad en profundidad. En la medida en que la conozcamos en profundidad, la podemos transformar en profundidad. Si no la conocemos en profundidad, no la podemos transformar en profundidad. Y ahora mismo, hablando de inclusión, estamos viendo lo que pasa. Fíjense ustedes, de momento llamamos, porque interesaba, a los cortoplacistas de los grandes beneficios, les interesaba, y entonces llamamos a un montón de gente de otros países, de ellos muchos, como ustedes saben, pues de la parte norte del Magreb o subsaharianos o de América latina... Y después no los regularizamos y ¿ahora qué les ponemos? Les ponemos cuchillas. ¿Y nosotros somos los que en Europa teníamos que defender los principios democráticos? Nosotros somos los que hemos dicho: esta es la fórmula la democracia, y después resulta que llamamos cuando nos interesa, después los expulsamos... Créanme, lo de las pateras, lo de Lampedusa, lo de la Ceuta y Melilla poniéndoles allí las concertinas (no sé porque a las cuchillas les llaman concertinas una manera de despistar total), pero lo que es cierto estamos incumpliendo una obligación que en aquellos años, después de una guerra tan tremenda, sí que había esta necesidad de ayudar de compartir. Fíjense ustedes en el plan Marshall, fue modélico. No podemos tolerar que los vencidos, además de haber perdido, además de lo que están pasando, la gente no tiene la culpa nunca de la guerra. A la gente hay que ayudarla y se le ayudó. Y era un momento en que realmente había esta necesidad de incluir, necesidad de participar, necesidad de

repartir, necesidad de compartir y, sin embargo, al muy poco tiempo, ya vinieron los de siempre y dijeron bueno estas naciones unidas aquí les ponemos el veto al consejo de seguridad nacional, un consejo de seguridad solo para los conflictos, solo para la guerra. Si quieres la paz prepara la guerra y aquí lo que hacemos es siempre la guerra. ¿Pero saben ustedes porque la guerra tiene tanto éxito? Porque es el gran negocio que hoy existe en el mundo. También hay que reconocérselo, Obama lo ha rebajado sensiblemente y por eso lo están criticando mucho. En el año 2007 el presupuesto bélico del Pentágono fue de 862.000 millones de dólares. ¡No puede ser! Ni puede ser que hoy nos haya dicho Oxfam, y Oxfam es de fiar, que 85 personas tienen más medios económicos que la mitad de la humanidad. ¡85 personas tienen más que 3.300 millones de seres humanos! Claro, que sucede, que se mueren de hambre. Y nosotros tan campechanos, efectos colaterales y mirando para otro lado. Nos hemos especializado en mirar para otro lado. Es otra de las anécdotas que me gusta describir con frecuencia. La de aquella niña que Eduardo Galeano describe en uno de sus poemas que llega por primera vez a ver el mar en Punta del Este, en Uruguay, y se queda perpleja y tira de la falda de la maestra y dice: "Maestra, ayúdeme a mirar".

Pues bien ayudar a mirar a los alumnos, ayudar a mirar a los padres, sobre todo los padres. Las madres miran mucho más y mucho mejor pero los padres la verdad es que muchas veces criticamos muy rápidamente y, por eso, a veces tenemos fallos en la inclusión. Hay algo que a mí también me impresiona mucho. En el año 1985 dieron el premio Nobel de la paz a un cardiólogo norteamericano por su lucha contra el armamento nuclear que se llamaba Bernard Lown. Bernard Lown dijo: "Ojo que la mayor parte de los datos que utilizamos vienen de noticias y la noticia, por su propia naturaleza, es algo insólito, es lo extraordinario, es lo que no sucede habitualmente". Ojo porque entonces estamos tomando decisiones en virtud de la noticia en lugar de cerrar los ojos y pensar en el conjunto de aquello que estamos refiriendo.

De momento aquí en España algunos periódicos especializados en asustarnos y decir que las cosas necesitan mano dura de momento dicen: "Declive moral en la escuela en España debacle..." Y resulta que puede ser, efectivamente, oigan el colectivo que es, a mi modo de ver, el más importante de un país, el que realmente está trabajando con los mimbres del futuro, que es el colectivo del profesorado docente, en España son más de 860.000. Fíjense cuando decimos: esto es una noticia por tanto puede afectar a un número muy discreto y tenemos que decir, hombre entre colectivos tan grandes, cuando que decimos estos alumnos hay que ver.... Miren que somos más de 9.000.000 de alumnos en todos los grados. Todo eso lo tenemos que ver y tenemos que hacer una revisión del conjunto para entonces sí, poder tomar decisiones, decisiones de inclusión y decisiones de regularización. Me ha impresionado mucho tanto lo que han dicho antes Natalia como Gemma precisamente por eso, porque nos da esta diversidad fabulosa, diversidad que también me gusta citar porque hay una resolución de La Unesco que se llama "Declaración universal sobre la diversidad" y aquí, cuando la leemos, nos dice reafirmando que la cultura ha de ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y esto es prácticamente infinito y sin embargo vemos que se va reuniendo y va siendo posible el encontrarnos, el hablar, el

empezar a cambiar la fuerza, el músculo... por la palabra, por el dialogo, por la conciliación, por la inclusión en el lugar de la exclusión, si aceptamos todos unos cuantos valores universales aceptados por todas las religiones. Aquí en Barcelona hemos hecho reuniones en el año 94, 19 distintas culturas religiosas se reunieron aquí: el rabino de Jerusalén, cardenales, representantes del Dalai Lama... y todos llegamos al acuerdo que hay este puñado, que son cuatro o cinco, de grandes valores que unen la diversidad, que unen las grandes creencias. Esto es lo que tenemos que tener en cuenta. Pero que pasa que sucede que Europa ya lo ven, estamos todos preocupados por la prima de riesgo, que nadie sabe los que significa, pero todos con la dichosa prima pero sin embargo estos grandes problemas no los estamos abordando,. Hoy Joan Majó ha dado una conferencia muy notoria y él es de las personas que con mayor propiedad pueda hablar y puede decir que en un momento determinado no fuimos nosotros pero unos señores que representaban occidente aceptaron, en los años ochenta, aceptaron decir a partir de ahora los valores estos, estos principios, estos valores éticos los vamos a sustituir. Ahora lo único que nos interesa son los bursátiles. No puede ser... Una economía basada en la especulación, en la deslocalización productiva, en la guerra 3.000 millones de dólares al día,... Es que hemos vendido, hemos sustituido nuestros valores y nuestros principios por las leyes del mercado. Pero es que además hicieron algo todavía peor. El multilateralismo democrático, este gran diseño de Roosevelt de decir no, es que tenemos que ser todos. Miquel Martí i Pol: "Tot està per fer i tot és possible, però qui sinó tots". Todo está por hacer y todo es posible. Todo está por hacer, tenemos que ser todos. No podemos esperar a que unos cuantos nos arreglen nada. Todos tenemos que participar, todos tenemos que expresarnos. Todo este movimiento de esta economía que hizo que sustituyéramos los valores por los precios y las Naciones Unidas por grupos oligárquicos, plutocráticos, de 6, 7, 8 o 20 países. ¿Pero qué es esto? ¡Si somos 196 países porque nos van a gobernar 6 o 8 y además los países más ricos, a los que tenemos absolutamente sin cuidado por cierto!

Hay un verso de don Antonio Machado que me encanta: "Es de necio confundir valor y precio". Pues bien han sido necios pero además todo eso que han montado sólo protege solo al 20 por ciento de la humanidad. Los que vivimos en el barrio próspero de la aldea global no llegamos al 18 o 20 por ciento. Y los demás, el 80% se mueren, otros tienen grandes problemas para tener un poco de agua para beber. Todo esto es lo que ahora tenemos que hacer con esta nueva mirada. Una nueva mirada incluyente, una nueva mirada que incluya y que no excluya nunca más y para eso lo que tenemos que hacer es liderar. Y esto lo tiene que liderar la comunidad docente, lo tiene que liderar la comunidad científica, la comunidad artística. Lo hablaba antes también con Montserrat Núñez. Es fundamental fomentar la creatividad. Hay tres ces que son, las tenemos que tener aquí.

La comunidad. Primero darnos cuenta permanentemente de que formamos parte de una gran comunidad, y el destino es común. Cada uno distinto pero el destino es el mismo. Y esta palabra, comunidad, si además fíjense en castellano y

Formamos parte de una gran comunidad y el destino es común.

también en catalán ¿Cuál es el plural de yo? Es nos otros. Fíjense es precioso. En el propio plural de cada uno de nosotros ya llevamos al otro: nos otros, la comunidad.

Después hay otra ce fundamental, la creatividad. Cada ser humano es capaz de crear y lo que tenemos que hacer es fomentar estas actividades creativas. Yo no sé porque inmediatamente a quitar la filosofía, a quitar la enseñanza de música, las enseñanzas artísticas... pero si todo esto fomenta la creatividad, si esto es lo que tenemos que hacer realmente para tener una persona educada que pueda ser libre y pueda que ser responsable, que tenga en cuenta las generaciones venideras, que sepa que en estos momentos estamos todos nosotros en este lio de las deudas y del déficit y de no sé qué.... pero se está fundiendo el Ártico, se está fundiendo la Antártida, esta aumentado el anhídrido carbónico, los gases con efecto invernadero... Estos son nuestros problemas. Aquí es donde tenemos que ir todos juntos. Y tenemos que pensar que si todos los seres humanos son iguales en dignidad, hombre o mujer, blancos o negros, de una religión u otra... Si realmente lo creemos esta todo solucionado porque entonces sí que vamos a compartir, entonces sí que vamos a encontrarnos y vamos a hablar. Ustedes pueden imaginar lo que fue para mí cuando en el año 99, como director general todavía de La Unesco, me dijeron: vamos a probar unos objetivos del milenio. Hombre maravilloso y el primero que me dijeron es vamos a luchar contra el hambre en el mundo. Yo dije no puedo vivir o mirar a mi bisnieto pensando que cada día van a morir 25 o 30.000 niños y niñas de uno a cinco años de edad por falta de alimentación, por desnutrición, por desamor, por desamparo, por hambre. No lo puedo remediar... Porque al mismo tiempo 3.000 millones de dólares.... Pues bueno, me parece muy bien. Hagamos un gran fondo mundial. El fondo que se propuso era de 60 o 80.000 millones dólares al año. Imposible, no hay dinero, no hay recursos. Oiga pero si cada día nos gastamos, como mínimo, 3.000 millones de dólares en armas fíjense, hagan números. Con menos de lo que nos gastamos en un mes tendríamos esta cantidad. Ni un duro. No señor, y me dijeron lo que haremos es poner que para el año 2015 disminuirémos a la mitad el número de niños y de niñas, y de personas que se mueren hoy al día de hambre y dije de ninguna manera. Yo no puedo firmar el acta de defunción de una sola persona. Como voy a firmar que vamos a reducir a la mitad lo que quiere decir que van a seguir muriendo de hambre mientras nosotros tenemos estos inmensos aparatos e iremos a la Luna y todas estas barbaridades.

Por lo tanto hay muchas cosas que se deben rectificar pensando que por primera vez podemos, hasta ahora no podíamos. Porque hoy ya tenemos mujeres en la toma de decisiones, tenemos conciencia global, ya somos ciudadanos del mundo y tenemos unos medios de comunicación e información formidables. Hoy ya podemos decir lo que nos da la gana, ya podemos hablar. El tiempo del silencio ha concluido. Empieza una nueva era y hoy ya no estamos confinados en un pequeño espacio. Hoy todo el mundo es nuestro, todas las personas, todas estas que aparecían en la lista de tantas lenguas ya forman parte de nuestro entorno y además tenemos los medios técnicos para acercarnos a ellas y para podernos relacionar con ellas. Fíjense en que poco tiempo hemos pasado de tener un contexto natural, en donde se vivía, se nacía, se moría... a la artificial la gran transición industrial urbana y en estos momentos unos

que es insólito y que hace muy poco tiempo el digital, dentro de poco la economía estará digitalizada la mayor parte de cosas las haremos... pero entonces tenemos que tener tiempo para pensar. Porque todo esto lo que no tiene que hacer es quitarnos tiempo para reflexionar. La reflexión es la propiedad distintiva de la especie humana. La capacidad de anticipación, la capacidad de ser vigías del mañana, la capacidad de tener nuevos enfoques que iluminen los caminos del mañana. Esta es la nueva era que empieza y en esta nueva era queridos amigos la inclusión es absolutamente fundamental, porque nos otros no tenemos la posibilidad de traicionarlo. Nosotros

"En esta nueva era la inclusión es absolutamente fundamental"

cada día tenemos que pensar que el otro es igual a nosotros en dignidad. Si así lo pensáramos será posible el título que me propuso Jaume Francesch: "Principios y valores para una sociedad inclusiva en el siglo XXI".

Esta sociedad puede ser inclusiva si en lugar de haber sustituido los valores por lo mercados volvemos a poner ahora los valores donde debían estar.

Y quiero terminar diciéndoles que cito con frecuencia una frase que me dijo una persona en un atardecer en Pretoria, una persona que ha tenido una gran influencia tremenda en mi vida, un gran personaje, Nelson Mandela. Me dijo: "Mire para que la cultura de la paz, es decir que en lugar de la guerra tengamos la paz, sea posible son necesarios sobre todo dos principios: pensar que el porvenir está por hacer. El pasado ya ha pasado, tenemos que aprender las lecciones pero es el porvenir lo que ahora es nuestra responsabilidad. Está por hacer y podemos hacerlo distinto. Podemos hacer este otro mundo en el que soñamos. Y segunda condición no se hará sin ninguna gran participación femenina pero la mujer que ya no actúe miméticamente si no que actúe en virtud de lo que es inherente en ella, que es un gran respeto a la vida y siempre aplazar al menos el uso de la violencia".

Yo estoy seguro que con estas organizaciones psicopedagógicas tan interesantes, con estas asociaciones para la orientación... si es lo que necesitamos pero como estamos en Barcelona y aquí esto era sobretodo agua, era mar, y hay un refrán que a mí me gusta mucho que dice: "Nunca hay buen viento para los que no saben dónde van" porque claro si hay viento tenemos que poner las velas si sabemos dónde vamos sino nunca hay buen viento. Les deseo a todos que haya muy buen viento, que tengamos esta orientación, los organizadores son precisamente especialistas en ello, y que todos ustedes consigan que esta inflexión histórica de la fuerza a la palabra sea pronto realidad.

Muchas gracias.

Podéis consultar las ideas fundamentales de su ponencia recogida por las relatoras en el anexo de este libro de actas.

“Un modelo económico inclusivo y sostenible”



Dr. Joan Majó Cruzate

Doctor en Ingeniería Industrial por la *Universitat Politècnica de Catalunya*. Ministro de Industria y Energía de España 1985-1986.

Ver la ponencia en: <http://vimeo.com/100759277>

Presentación a cargo de Irene Balaguer Felip

Bona tarda a tothom. Buenas tardes a todas y todos. Gracias por vuestra presencia. Os deseamos un buen trabajo en el Congreso y en la ciudad que os acoge.



Soy testigo privilegiada de cómo ha trabajado el comité organizador para que el Congreso Barcelona Inclusiva sea un éxito de contenido y de participación. Posiblemente por esta razón de testimonio, de empatía, de proximidad, me han solicitado que presente a una persona que para la mayoría de los presentes no necesita presentación. Al señor Joan Majó i Cruzate, decimos también el apellido de la madre porque es importante que no se pierda.

¿Por qué Joan Majó es una persona más que conocida como mínimo en nuestro país? Por su intensa actividad profesional y política.

Fue alcalde de Mataró, su ciudad natal en la transición democrática. Fue diputado al Congreso de los Diputados del Estado por el partido socialista. Fue Ministro de Industria y Energía. Fue miembro del Comité Organizador de los Juegos Olímpicos de Barcelona. Fue Consejero Asesor de la Comunidad Europea en materia de telecomunicaciones e informática. Fue Presidente del Comité de Expertos para evaluar la política tecnológica y científica europea. Fue Director General de la Corporación Catalana de Radio Televisión. Fue directivo de muchas empresas tanto nacionales como internacionales. Fue y es un prolífero articulista, tertuliano y escritor de libros. No voy a citar a ninguno de ellos. Lo encontrareis en Google extensamente.

Ahí radica la dificultad de presentarlo. Todo lo que acabo de decir es de dominio público, pero resulta que los dos somos algo mayores y hace muchos años que lo conozco. Sigo asiduamente su actividad. Por esta razón me atrevo a destacar tres aspectos de Joan Majó que personalmente me hacen admirarle.

Primero es conocido como un ciudadano de Mataró, como os he dicho su ciudad natal. Miembro de una familia extensa, muy extensa, no sé cómo se tendría que decir esto “maratoniana”, una de esas familias que en otras épocas las citaríamos como de la burguesía, hoy más conocidas como familias que son muy conocidas en la ciudad en la que viven. Joan ha tenido la capacidad de influir siempre en los sitios que ha estado a favor de la sociedad y lo ha hecho de una manera muy especial, lo ha hecho a favor de los más vulnerables. Es por tanto un burgués que se ha puesto al lado del pueblo. No desde una perspectiva benéfico caritativa como se decía sino siempre como justicia social. Como que soy maestra, admiro que a su edad Joan Majó no ha perdido nunca la curiosidad. Es una persona inquieta, que cuestiona y se cuestiona, que interroga de manera constante. Por lo tanto tiene la suerte, muy pocas personas la tienen, de poder combinar la experiencia de los años de lo que ha vivido con la curiosidad infantil. Por eso, desde mi punto de vista, su mentalidad se mantiene joven. También le admiro como una persona de con una trayectoria profesional y política de amplio alcance, en cambio como veréis es un hombre próximo y sencillo. Os contare una anécdota reciente que puede parecer frívola pero que pienso que ilustra esta manera de ser de Joan Majó. Hace unos meses en la asociación en la que trabajo teníamos necesidad de encontrar alguien que nos ayudara, un asesor, y pensamos, como otras veces, en él como persona indicada teniendo en cuenta todo lo que he dicho anteriormente. Yo no sé si todos vosotros y vosotras llamáis a algunas personas relevantes. En general se pone al teléfono una persona que te somete a un interrogatorio, pregunta quién eres, de qué asociación, de que quieres hablar, te ponen la música y casi siempre se encuentran reunidos. Pues no, resulta que este señor que se llama Joan Majó no tiene secretaria ni filtros y atiende personalmente las llamadas. Sencillamente es un hombre sencillo. Para mí esto es lo que hace importante a Joan Majó. Su conferencia de hoy “Un modelo económico inclusivo y sostenible” (no sé si vamos a estar de acuerdo en lo que vas a decir), pero Joan gracias por todo lo que has hecho y espero que seguirás haciendo porque en los tiempos que corren creo que te van a dar mucho trabajo.

TRANSCRIPCIÓN DE LA PONENCIA

Yo debería empezar agradeciendo la presentación pero la única manera de hacerlo es dándole un beso.

Buenas tardes a todos, bona tarda. Como que os han dado cinco o seis veces la bienvenida yo me la ahorro y voy directamente al grano. Irene me ha presentado, ha presentado una parte, se ha guardado otra porque seguro que habría otras no tan de flores pero vamos a dejarlo. Yo empiezo presentado lo que quiero presentar. Os lo digo porque hace cuatro meses o cinco meses cuando Jaume me llamó y me pidió que diera una conferencia en el congreso y me mandó los papeles del congreso, yo le dije: óyeme yo puedo dar una conferencia pero desde el punto vista económico. Hay otros aspectos que yo no conozco, y por lo tanto puedo hablar de cómo deberíamos tener una sociedad cuyo modelo económico tuviera la preocupación de la inclusión. Y por lo tanto le pusimos, porque yo estoy además muy preocupado por el tema de la sostenibilidad, le pusimos este título que es un modelo económico, inclusivo y sostenible. Hasta hace una semana este era el título y yo preparé mi guión, no acostumbro a escribir las charlas, pero en estos último ochos días han ocurrido dos, vamos a llamarle acontecimientos aunque son muy distintos.

El primero que me llamó Jaume: óyeme Joan que la inauguración que tenía que hacer Federico Mayor va a llegar un poco más tarde porque viene de Madrid ¿Puedes hacer tú la conferencia inaugural? Le dije con muchísimo gusto que sí porque podía desde un punto de vista de agenda, porque Federico es un buen amigo mío y algunos de los de aquí también y por lo tanto me pareció que no podía en absoluto decir que no. Pero me quedó una pequeña preocupación porque no es lo mismo una conferencia inaugural que una ponencia dentro de un congreso. Y aunque he hecho algún pequeño cambio en el guión, pero yo voy a hablar tal como yo pensaba hablar dentro de dos horas, cuando ya estaba inaugurado y se había hecho, estoy seguro que la conferencia de Federico será mucho más filosófica, muchísimo más global desde un punto de vista del pensamiento que lo que es la mía que es más no técnica pero sí centrada y enfocada desde un punto de vista. Este fue el acontecimiento de hace ocho días aproximadamente.

Y el segundo acontecimiento fue el domingo. Fueron las votaciones para el Parlamento Europeo, cuyo resultado, no por previsto, no deja de ser preocupante. Y por tanto, desde este punto de vista, he no reenfocado pero sí centrado mucho más la reflexión que quiero hacer añadiéndole al título "Un modelo económico inclusivo y sostenible para Europa". Sé que hay gente sudamericana, sé que hay gente de otros países pero creo que las reflexiones que voy a hacer también os pueden servir, pero me voy a centrar bastante, porque verdaderamente los modelos económicos no son los mismos en todas partes, depende de la situación y por lo tanto le he añadido el título de para Europa. Venía y vengo con una intención, una intención que al final la resumiré pero que ya la adelanto en el sentido de que a veces se habla de la inclusión y se habla de la sostenibilidad desde la economía, pero se olvida de alguna forma para qué sirve la

economía. Y a veces, yo creo que, equivocadamente, se intuye que la actividad económica tiene unos principios, unos objetivos, unas maneras de hacer que son los propios de la economía, a los que hay que poner unas barreras, unas matizaciones, unas digamos limitaciones desde el punto de vista de la sostenibilidad y desde el punto de vista de la inclusión. Es la de un círculo virtuoso no vicioso. Un círculo virtuoso que bien a decir la economía es una actividad que tiene como fundamento y como objetivo básico mejorar el bienestar de las personas y se establece una relación que voy a intentar describir en que cuanto más se tiene en cuenta los elementos relacionados con la sostenibilidad y los elementos relacionados con la inclusión, mejor funciona la economía y más cumple su función, función real, que es aumentar el bienestar de las personas. Y que, por lo tanto, tendríamos que ser capaces de ir diseñando modelos, evidentemente no estoy en condiciones de escribir un libro sobre esto, no lo haré, se podría hacer un libro largo más largo que el de Piqueti estos días, pero es un enorme error no ver que en términos estadísticos hay una correlación lineal entre economías más inclusivas y más sostenibles y economías más productivas, sobre todo en Europa, estoy hablando ya del ámbito europeo. Lo he dicho, Europa está en crisis. El modelo económico europeo está en crisis porque después de haber funcionado con una cierta digamos satisfacción con un cierto grado de satisfacción durante 30 o 40 años, desde finales de la Segunda Guerra hasta principio de los noventa, después de haber funcionado de manera aceptable durante esos 40 años, desde hace otros 20 está en una situación de llamémosle de regresión en gran medida porque no se ha adaptado al nuevo entorno y fundamentalmente al nuevo entorno mundial. Conservando los mismos principios económicos y las mismas formas de actuar de los años 60 o 70, ahora esta economía no está teniendo éxito. No funciona, no funciona de la misma manera. Europa económicamente no se ha adaptado a los cambios que ha habido en los últimos 20 o 25 años, y por tanto en unos pocos minutos me gustaría hacer ver un poco, volver la mirada hacia atrás ¿Que esperábamos de Europa? ¿Cuál era la razón por la que se creó la Unión Europea y que se esperaba de la Unión Europea? Yo siempre lo digo en forma de cinco objetivos claros, unos más explícitos y otros menos explícitos.

"cuanto más se tiene en cuenta los elementos relacionados con la sostenibilidad y los elementos relacionados con la inclusión, mejor funciona la economía y más cumple su función, función real, que es aumentar el bienestar de las personas."

Lo primero que esperábamos de la Unión Europea es que hubiera Paz y se creó para que hubiera Paz, para que no hubiera más guerras. Lo segundo que esperábamos de Europa era que en Europa hubiera libertad y democracia. Lo primero se ha conseguido plenamente. La Paz. Nunca Europa había tenido el período de Paz con ausencia de guerras que ha tenido actualmente. Lo segundo se ha conseguido en buena parte aunque unas partes de Europa tardaron mucho más, entre ellos nosotros, en entrar en democracia y en libertad y una parte de Europa del Este pues todavía tardó más pero ahora hay una relativa situación de democracia y de libertad en casi la mayoría de los Estados que forman la Unión Europea. El tercer objetivo era que una Europa unida pudiera tener un proceso de crecimiento económico más intenso. La cuarta era

elaborar un modelo social más avanzado y la quinta, que era la más política o totalmente política, era recuperar para Europa el papel de una cierta influencia que durante los últimos dos siglos habían tenido algunos de los Estados Europeos, fundamentalmente el Reino Unido, Francia y después mas cercanamente Alemania, y que habían perdido totalmente de los dos grandes modelos que en aquellos momentos se pudieron en marcha.

"en términos estadísticos hay una correlación lineal entre economías más inclusivas y más sostenibles y economías más productiva."

Repito el primer objetivo se ha conseguido, el segundo objetivo se ha conseguido prácticamente, el objetivo económico se avanzó mucho y luego se ha estancado y desde que tenemos la crisis incluso ha vuelto atrás. El modelo social nunca se ha llegado a poner en marcha verdaderamente, aunque se hicieron notables avances durante los años anteriores a los 90. Y el quinto, el del papel en el mundo, ha sido un fracaso total, solo hay que pensar en Ucrania.

Y por lo tanto frente a esta situación no es raro que exista una cierta crisis política, una crisis de insatisfacción frente a estos hechos. Insatisfacción que se ha agravado enormemente cuando los cambios en el mundo y las consecuencias de algunos de los que ahora digo, han tocado muy directamente la economía europea, y Europa se ha encontrado sin las armas políticas que necesitaba para hacer frente a esta situación. Es decir las instituciones europeas no están en absoluto en condiciones de hacer lo que están en condiciones de hacer otras instituciones estatales Norteamericanas, Chinas o incluso Rusas, y los estados europeos que han cedido en parte insuficientemente muchas competencias a las autoridades comunitarias tampoco lo están, con lo cual nadie ha podido hacer lo que tenía que hacer y esto ha agravado la situación de crisis.

¿Cuáles son los grandes cambios que ha habido durante estos últimos 30 años y que de alguna forma han cambiado lo que yo llamaría las bases sobre el que estaba edificado el modelo económico europeo? A ver este modelo económico europeo fundamentalmente estaba edificado, en primer lugar, en una economía fundamental productiva. Es decir las actividades económicas europeas en gran parte eran de tipo industrial, que era producir productos, y en buena parte eran producir servicios, servicios útiles a los ciudadanos. Es decir tanto los productos como los servicios aumentaban el bienestar de los ciudadanos. Por tanto, y luego lo utilizaré por eso quiero que lo recordéis, eran actividades económicas que creaban valor real, como consecuencia de transformación de productos materiales o de materias primas en productos terminados sea como consecuencia en generación de servicios que eran utilizados por los ciudadanos. Desde este punto de vista cuando una economía genera valor real en términos económicos genera plusvalía, porque hay creación de valor y la lucha social se establece en cómo se reparte esta plusvalía. Digamos la sociedad en la que hemos vivido durante dos siglos y medio y que tan bien analizó Marx. Ya veréis lo que pasa cuando una sociedad sigue generando plusvalía económica sin generar valor real, que es lo nos que está pasando ahora.

Segundo otra cosa que ha ocurrido es que el modelo europeo funcionó muy bien en un territorio concreto y en una parte de la población mundial, de unos 300 o 400 millones de personas. Desde muchos puntos de vista estaba bastante encerrada en sí misma pero era un encierro que en algunos aspectos no era así porque podía consumir los recursos naturales de todo el planeta. Nosotros teníamos una economía muy productiva, entre otras cosas porque los recursos naturales que necesitábamos y muchos de los cuales no teníamos, podíamos obtenerlos fuera de Europa y además como que había una situación de lo que los economistas le llaman un cierto monopolio de demanda, lo podíamos obtener a precios muy bajos. Os acordareis que durante muchos años un barril de petróleo valía un dólar. Llegó una gran crisis cuando pasó a 10 dólares. Ahora oscila entre 150 y 200 dólares. Cuando está a 150 estamos todos encantados. Una economía que utiliza mucha energía y que la tiene a un precio evidentemente insostenible, una vez han cambiado las cosas, no puede mantener los mismos elementos de tipo económico. Un monopolio meritario, no es como el otro, un monopolio en la generación de conocimiento y en la generación de tecnología. Es decir la capacidad de generar conocimiento en las universidades europeas y americanas, todo esto que estoy diciendo valdría también para los americanos y después los japoneses pero bueno estoy hablando de Europa, este monopolio de generación de conocimiento y de aplicación tecnológica de este conocimiento, da unas ventajas competitivas enormes que nosotros las supimos aprovechar. Con lo cual como consecuencia de éstas y algunas otras cosas, se produce en la economía europea durante 30 o 40 años unos grandes crecimientos de productividad y unos grandes crecimientos de eficiencia, que generan muchas plusvalías, que generan mucha realidad, mucho valor real y que hacen que sea una economía enormemente eficiente.

Hay un cuarto elemento que ya es muy particular de Europa, y es que durante aquel período se puso en marcha en Europa un modelo económico social que hacía que estos grandes incrementos de plusvalía se distribuyeran cada vez más equitativamente. Dicho en términos más conocidos se pusieron en marcha sistemas fiscales muy progresivos. Y por lo tanto esto que luego llamaré círculo vicioso y que ahora también podríamos considerar un círculo virtuoso, cada vez había más plusvalía en la producción, cada vez había mejor redistribución. Esto permitía, por una parte, aumentar la capacidad de consumo de capas más amplia de la población y, al mismo tiempo, permitía unos servicios públicos de más calidad y de más alcance. Por lo tanto no es de extrañar que fuera una economía que funcionaba muy bien. Ello provocó una fuerte disminución de las desigualdades, provocó aumentos de cohesión y provocó algo que a veces yo creo que no le damos suficiente importancia que es el aumento extraordinario del nivel del capital humano. Es decir las mejoras sanitarias, las mejoras en la educación, las mejoras en toda una serie de servicios públicos incluso las mejoras en la distribución de la riqueza, aumentan extraordinariamente el capital humano. Con lo que Europa se fue adaptando poco a poco a un tipo de economía en la que el capital humano era muy importante. La generación de conocimiento, la utilización de tecnología y la innovación, que son las características de la economía europea en los últimos años del siglo pasado. Y que permitía que aunque poco a poco hubiera otras economías en otras partes del mundo que eran mucho más competitivas en lo que

podríamos llamar las bases de la productividad de 50 años antes, Europa pasaba a otras bases de productividad. Esto se rompió a partir de los 90 más o menos, yo recuerdo que estuve en Bruselas en la comisión del 89 al 96, esto se rompió cuando se produjeron tres fenómenos básicos algunos muy positivos pero a los que es necesario adaptarse y otros negativos, que son primero la globalización que supone la entrada en la economía mundial de nuevos estados, nuevos territorios, que es un fenómeno absolutamente positivo que permitió la salida de la extrema pobreza de millones y millones de personas. Al mismo tiempo provocó, por ejemplo, que mientras consumíamos energía solamente 800 millones de personas, ahora están en condiciones de consumir cantidades como las nuestras 2.000 millones, y las fuentes de energía no han cambiado. Con lo cual aparte de la preocupación de la sostenibilidad de si hay energía para todos o no, el precio ha subido enormemente. Se ha acabado el monopolio de compra por parte nuestra. Recordad que los 10 euros por barril fue cuando se creó el contra monopolio de OPEP, que verdaderamente cambió las reglas del mercado. Por tanto la globalización es un elemento clave en esta situación y a nosotros esto nos cogió en la época 90 en la que en lugar de entender que la globalización era un movimiento bueno al que había que adaptarse, unos no le dieron, no cambiaron nada y otros dijeron es antiglobalización, como si esto fuera la solución. Esto es exactamente lo mismo que está pasando ahora entre los que no se han dado cuenta de que hay que cambiar la Unión Europea y algunos no quieren cambiarla, y otros lo que dicen es vámonos. Vuelven a ser dos soluciones malas, tanto una como la otra.

Segunda cosa importante que ocurrió en estos años junto a la globalización. El aumento de la actividad de la economía puramente financiera dentro de la actividad económica de los países. Es decir junto a una economía fundamentalmente productiva no solo industrial pero sí productiva, fue adquiriendo mayor importancia el negocio financiero. Aquí quiero hacer una distinción para que nadie lo interprete mal. El sector financiero es absolutamente necesario para la economía productiva porque el sector financiero es el que recoge el ahorro y lo pone a disposición de la inversión, con una diferencia de tipo de interés y de ahí sale el negocio. Pero el negocio financiero se fue convirtiendo paulatinamente en un negocio que no tenía nada que ver con la economía real. De las transacciones financieras que se hacen o que se hacían en los años 2006 o 2007 a nivel mundial, más del 90% no eran transacciones que fueran consecuencia de comprar productos o de vender productos, o de comprar servicios, eran de mover dinero moviendo dinero y ganando dinero. Con lo cual una parte del PIB de los países y una parte enorme de los beneficios que se realizaban, eran a partir de actividades que generaban fuertes plusvalías pero que no generaban valor real. Coger arena añadirle energía y convertirla en un vaso crea un valor real y, por lo tanto, esta actividad puede tener una plusvalía o unos ingresos sean en forma de salarios, sean en forma de beneficios, y la lucha era en cómo se repartían los salarios. Comprar un terreno y venderlo a los dos años ganando un 50% sin haber hecho nada, era una gran plusvalía, sin haber creado el más mínimo valor real. Y en el PIB de los países europeos ha ido creciendo espectacularmente la parte de rentas que provienen solamente del negocio financiero. Por lo tanto nos dan una imagen errónea de nuestra

riqueza real. Y la única forma, no solamente además crean una situación en que para que haya esta plusvalía lo que tiene que ocurrir es que vaya habiendo una inflación en el precio de los activos, y sostiene que va haber cada vez más para que se gane dinero. Y genera un tercer inconveniente importante, y es que el negocio financiero desvía hacia esta actividad mucho dinero que debería haberse invertido en la actividad productiva. Con lo cual ha ido decayendo el sector industrial, ha ido decayendo el sector de servicios y sobre todo ha ido decayendo la inversión en los sectores públicos.

En tercer lugar y es ya casi subordinada a lo que acabo de decir, aparece un fuerte componente neoliberal que produce una gran desregulación. El mercado se autoregulará, el mercado funcionará fantásticamente y por lo tanto podemos desregular. Si combinamos esta desregulación con la globalización nos lleva a que los únicos elementos, esto ya es una cosa de mi cosecha personal, el movimiento libre en el mundo tenía dos inconvenientes o dos barreras: las barreras jurídicas y las barreras físicas. Es decir, los estados tenían fronteras, tenían aduanas o lo que fuera y además transportar las cosas de un sitio a otro o las personas de un sitio a otro tiene sus dificultades. No son barreras pero tiene sus dificultades. Por lo tanto en el momento en que desaparecen las barreras jurídicas la verdadera globalización solo se produce en aquellos elementos que no tienen barreras físicas ¿Cuáles son? Los bits. Los bits se mueven instantáneamente a cualquier punto del mundo y a coste cero. Y por lo tanto lo que verdaderamente se ha globalizado es aquellos sectores que trabajan con bits que son dos: la información y el dinero, tanto uno como otro no son más que bits. Y esto ha creado un enorme problema porque nadie ha podido hacer frente a la corriente desreguladora, porque si tu no desregulas en tu propio Estado, al capital le da igual se va otro sitio, irá hace las operaciones a otro sitio. Y esto ha hecho que esto que yo he hablado de la financiación se haya extendido a todas las actividades, a todas partes. Si de verdad queremos que exista un modelo económico que recupere lo que era un poco el espíritu del modelo europeo, bueno ya no lo he dicho porque creo que esto lo conocéis mejor que yo o igual que yo, ha habido otro cambio fundamental que ha sido que se han modificado los sistemas fiscales hacia una profunda regresión, no progresión sino regresión. El caso más claro y más conocido por todos, aunque parece mentira que no lo tengamos en cuenta, fue la modificación del IRPF. Hace 10 años o 15 en el IRPF había el impuesto sobre la renta. Pagábamos un tanto por ciento progresivo sobre las rentas sean del tipo que fueran. En un momento dado se cogió el IRPF y se separó las rentas del trabajo y las rentas que llamaban del ahorro pero que incluían las de la especulación. Eran las rentas financieras. Se mantuvo la escala de las rentas del trabajo, que llegaba al 42% y ahora está en el 50 y algo, y se igualó las otras al 18%, con lo cual todavía se favoreció más esta desviación de capital hacia las operaciones financieras porque además de más fáciles, aunque tenían su riesgo, estaban menos gravadas. La consecuencia de todo esto fue que este modelo de círculo más o menos virtuoso que yo contaba antes, se rompió. Empezó a disminuir la actividad productiva, empezó a aumentar la actividad especulativa, empezaron a reducirse los ingresos fiscales, porque una parte muy importante de estos ingresos fiscales venían de lo precisamente de lo que antes eran las rentas del ahorro. Fijaros que además luego para acabar de arreglar este tema después de haber modificado el IRPF se suprimió el

impuesto del patrimonio, y luego ya con lo cual los patrimonios quedaban escondidos y como que había un momento en el que salían a la superficie, que era cuando te morías, se suprimió el impuesto de sucesiones, con lo cual además ya era muy difícil la actividad inspectora.

La consecuencia de todas estas cosas fue esta situación, una situación que nos obliga volver a plantear cuales son los elementos centrales de un modelo, que no solamente sea inclusivo si no que sea eficiente, sostenible e inclusivo, porque resulta que son las tres cosas, porque el nuestro es menos inclusivo ahora, muchísimo menos, han aumentado mucho las desigualdades. Pero no nos equivoquemos, las desigualdades no han aumentado por la crisis. El índice de jimi que es el que marca el nivel de desigualdad, empezó a crecer y mucho en la mitad de los noventa. Es decir en la época en que íbamos tan bien aumentaron las desigualdades una parte muy importante de las rentas se fue a los propietarios del capital financiero. Luego la crisis la acabó de... porque aún se redujeron más los ingresos por rentas del trabajo y en cambio en algunos casos nos han cambiado mucho... El caso Español no lo conozco pero en el caso Norteamericano que ocurrió exactamente lo mismo, es impresionante saber que desde el 2009, en Estados Unidos la crisis empezó en el 2007 no en el 2008, y a finales del 2009 empezaron a salir de la regresión, desde el 2009 al 2013 todo el incremento del PIB, el 95% ha ido a manos del 1% de la población que tiene más rentas. Dicho de otra forma hemos ido a un modelo en el que el proceso de desigualdad crece tanto si la economía va bien como si la economía va mal.

Yo ahora querría decir siete u ocho cosas que creo que sin desarrollar cada una de ellas, serían básicas para elaborar un modelo en Europa en el que consiguiéramos estos tres objetivos de tener una economía eficiente, una economía sostenible y una economía inclusiva. Ya lo he dicho antes que en el fondo y llevando las cosas a un extremo, casi estos tres objetivos que yo marco son tres aspectos de un mismo objetivo, que ponen más énfasis en una cosa o en otra pero que al final nos llevan a lo mismo. Una economía más eficiente, más productiva, en nuestro caso, en todos los países europeos, la mayor eficiencia de la economía y la mayor productividad de la economía viene del capital humano. Es decir, los grandes incrementos de productividad vienen de la innovación de nuevos productos, de implantación de nuevas tecnologías ... Decir que la tecnología es capital humano puede parecer.... La tecnología es capital humano, todo lo que es aplicación de los conocimientos es generación y el capital humano es la capacidad de generar conocimientos, de aplicar conocimientos y de ver donde pueden ser útiles estos conocimientos. Investigación, desarrollo e innovación. Siempre decimos que nuestras economías tienen que ir en este sentido.

" la mayor eficiencia de la economía y la mayor productividad de la economía viene del capital humano."

Por lo tanto, ¿Cómo se puede aumentar el capital humano? Bueno pues precisamente las cosas que ayudan a aumentar el capital humano, son cosas que las podéis poner aquí o las podéis poner en la inclusión. Por ejemplo una de las cosas más importantes para aumentar el capital humano son los temas de formación, y no solo de formación al principio de la vida sino de formación a lo largo de la vida. Cuando hablo de estas

cosas siempre digo que le llamamos formación y deberíamos empezar a llamarle alimentación. Es decir, el niño para que crezca necesita comer mucho para aunque seamos mayores seguimos necesitando comer. La comida no es solo para los niños y

" una de las cosas más importantes para aumentar el capital humano son los temas de formación, y no solo de formación al principio de la vida sino de formación a lo largo de la vida."

los jóvenes, es para todos. La formación es igual, no es algo de una etapa, con lo cual la formación de la primera etapa tiene que tener en cuenta precisamente todas estas cosas. El capital humano aumenta mejorando la salud, sin ninguna duda. El nivel del capital humano aumenta claramente aumentando la igualdad de

oportunidades de la gente. Hay muchísima gente que por falta de oportunidad no puede acceder cuando tiene la posibilidad o tendría la posibilidad. No quiero extenderme más en este punto pero fijaros que estas tres cosas que acabo de decir las podríamos haber dicho a la hora de cómo es una sociedad más inclusiva y yo las estoy diciendo cuando hablo de una sociedad más eficiente.

Hay que entender, ya que provenís muchos de la formación, hay muchas cosas que no son solo dramas sociales que son dramas económicos. Por ejemplo el abandono prematuro de la Escuela, no es solo un drama social es un enorme drama económico desde el punto de vista de la utilización del capital humano. Es evidente que la formación, yo siempre pongo repito entre paréntesis la alimentación, no se trata solamente de conocimientos, se trata de conocimiento, de habilidades y de aptitudes. Con lo cual, debemos ir complementado nuestro concepto de formación porque esta utilidad del capital humano también para hacer funcionar mejor nuestro sistema económico pide estas tres cosas, pide conocimientos, pide habilidades y pide aptitudes. Y entre paréntesis y rápido, hay un déficit importante en nuestra sociedad que es la preparación para la obtención, manejo y selección de la información. El analfabetismo digital es uno de los elementos que impide muchas veces la inclusión pero al mismo tiempo reduce la eficiencia de la economía. Con ello estoy definiendo lo que podríamos llamar una economía basada en el capital humano, una economía inteligente, una economía del conocimiento se puede hablar de muchas maneras pero ésta es urgente.

Segundo una economía inclusiva. Podría decir lo mismo pero no todo es lo mismo. No repito lo de la igualdad de oportunidades aunque sí que le añado algunas cosas que debería haber dicho antes porque forman más parte de la economía que no de la inclusión. La igualdad de oportunidades no es solo en la educación, en la salud, en el acceso a la administración, en la igualdad ante la justicia... También, por ejemplo, en la igualdad

" La inclusión supone la percepción de una sociedad en la que los esfuerzos son recompensados".

ante el crédito y actualmente ésta es una de las desigualdades más importantes que tenemos a la hora de la oportunidad. La inclusión supone la percepción de una sociedad en la que los esfuerzos son recompensados. Yo no creo en la igualdad absoluta, aparte de que sería aburrido no creo que sea lo que estamos pretendiendo, pero sí que debe haber una equidad clarísima entre los esfuerzos y la recompensa. Y por tanto hemos de entrar en una lógica de hablar mucho más de equidad o de justicia

social que en el fondo también es esto, no es exactamente la igualdad. Yo lo que sí he pensado siempre es que sin buscar la igualdad pero hemos de poner límites a la desigualdad. Nosotros funcionamos en una sociedad de mercado libre, y por tanto las negociaciones de precios o de cualquier cosa pues se hacen en forma de libertad de negociación, entre ellas también en el mercado laboral. En el mercado laboral los sueldos se negocian. Es fantástico que en unos años del círculo virtuoso se estableciera un sueldo mínimo, era un límite a la desigualdad. Y yo siempre me he preguntado porque no se estableció un sueldo máximo y una libertad de negociación, dentro de unos márgenes.

Y otro elemento para mí fundamental de la inclusión es el trabajo. El trabajo representa para las personas tres cosas: una forma de tener ingresos y, por lo tanto poder consumir, una forma de tener actividad y, por lo tanto saber qué hacer, y una forma de formar parte de la sociedad, de no ser un excluido. Desde este punto de vista, yo creo que hemos de revisar el concepto de trabajo productivo, y hemos de empezar a pensar seriamente que no hay nada que garantice que para que todos tengamos los productos y servicios que necesitamos, todos tengamos que trabajar para producirlos. No hay ninguna ley científica, claro hay una manera que es la que hemos ido creando durante dos o tres siglos, que como que podíamos producir más generando nuevas necesidades, unas enormemente útiles, otras más discutibles. Pero como que a este tema se ha añadido últimamente dos elementos importantes vistos desde Europa, que es la globalización y por lo tanto, la capacidad. Lo que sí está claro es que la destrucción de puestos de trabajo no es una destrucción, muchas veces es un desplazamiento. Pero hay otro elemento, también importantísimo, y es que es cada vez es más claro que los procesos de automatización, de robotización, de todo lo que está en el tema de la utilización de tecnología, pueden, yo lo digo a veces, liberar trabajo. Dicen es que no habrá trabajo, ojalá pudiéramos vivir trabajando un poco menos todos pero esto no lo estamos internalizando en este sentido. Y yo voy más allá. Creo que debemos empezar a pensar que puede haber mucha actividad personal que no tiene que ser trabajo productivo, que puede ser trabajo social, en cuyo caso hay que verlo desde el otro lado que es la renta social. Si hay un trabajo social que no es retribuido tiene que haber una renta, pero si en Europa no somos capaces de empezarle a darle vueltas a este concepto vamos mal.

" es fundamental que nuestro modelo económico genere valor real".

Finalmente la sostenibilidad, la sostenibilidad para mí es casi un resumen de todo lo que he dicho. Una sociedad sostenible, un modelo sostenible es aquel que es sostenible económicamente porque si un modelo deja de ser productivo no se aguanta. La sostenibilidad económica es fundamental y, por lo tanto, es fundamental que nuestro modelo económico genere valor real y que un sistema económico sea sostenible, en cuanto a sus servicios del estado del bienestar. El estado del bienestar se tiene que financiar con ingresos fiscales, no se debe financiar con deuda. Se puede financiar con endeudamiento las inversiones, las infraestructuras pero los gastos corrientes no. Yo recuerdo los Ayuntamientos teníamos el presupuesto ordinario y el presupuesto extraordinario. El ordinario eran ingresos y gastos y el extraordinario una parte lo

financiábamos endeudándonos. El gran error que ha habido en algunos casos en estos últimos tiempos ha sido financiar con endeudamiento temas que no eran de inversión si no que eran de gasto. En este sentido también tiene que ser sostenible. Por descontado la palabra sostenibilidad a veces se asocia a la sostenibilidad ambiental, ecológica, es verdad pero no es lo único. Supone sobre todo una mejor utilización de los recursos. Hemos vivido un siglo de abundancia de recursos, ahora viviremos unas décadas de escasez de recursos, no tanto porque se acaben si no porque en lugar de gastarlos nosotros los usaran 3.000 millones de personas. Por lo tanto el tema es quien

" El gran error que ha habido en algunos casos en estos últimos tiempos ha sido financiar con endeudamiento temas que no eran de inversión si no que eran de gasto. "

los usa. Y un incremento importante de la eficiencia en la utilización de los recursos. Podemos tener la misma calefacción en casa con la mitad del petróleo o del gas, porque la eficiencia es la cantidad de elementos útiles que te da unos productos. Y finalmente la

sostenibilidad social. La sostenibilidad social es lo mismo casi que la inclusión. Una sociedad para ser sostenible socialmente debe ir disminuyendo la desigualdad, debe ir eliminando la pobreza y debe dar a sus miembros la oportunidad de participar en la sociedad creando utilidad. Yo creo que se puede decir, sin ningún temor de equivocarnos, que estos tres objetivos se retroalimentan y que, por lo tanto, hay que acabar con la idea de que una cosa es la economía y otra cosa son estas ideas, y mucho más al no aceptar nunca la exageración, de que la economía no es una actividad al servicio del bienestar de las personas sino que es una actividad al servicio del negocio. Esto es lo que destruye totalmente, porque claro hoy en día hay muchísimas actividades que producen gran negocio y que no producen ningún aumento del bienestar. Por lo tanto la economía al servicio del bienestar de las personas y este bienestar concentrado en estos tres objetivos que todos ellos ayudan igualmente.

Muchas gracias.

Podéis consultar las ideas fundamentales de su ponencia recogida por las relatoras en el anexo de este libro de actas.

“Trayectorias individuales de aprendizaje y de orientación educativa”



Dr. César Coll Salvador

Catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa de la Facultad de Psicología, *Universitat de Barcelona*.

Ver la ponencia en: <https://vimeo.com/98407979>

TRANSCRIPCIÓN DE LA PONENCIA

Agradecer que me hayan invitado a estar con vosotros esta mañana compartiendo algunas reflexiones sobre el tema de la orientación.

Me siento un poco cohibido porque en verdad hace tiempo que no trabajo directamente en tareas de intervención psicopedagógica y de orientación, y sé que la mayoría, sino todos los aquí presentes, sí que estáis implicados. Entonces la verdad es que preferiría estar yo también implicado en eso para poder hablar en primera persona pero me permitiréis que lo haga igual desde la perspectiva de que no pienso decir grandes cosas sino simplemente hacer algunas reflexiones sobre el momento en el que se encuentra, a mi entender, la orientación educativa. Voy a utilizar la expresión

Decía que voy a plantear algunas reflexiones sobre el momento actual partiendo de dos constataciones. Voy a mirar hacia el futuro. Podríamos detenernos en un análisis de cuál es la situación actual de la orientación y la intervención psicopedagógica. No lo voy a hacer, desde luego, después de la conferencia si alguien tiene ganas de hablar de ello fuera de micrófono pues lo podemos hablar. Tampoco tendría inconveniente en hablarlo aquí pero sería muy crítico y muy pesimista y no quiero hacerlo en público porque creo que la situación actual no es muy buena, pero voy a dejar esto y me voy a referir más bien hacia el futuro.

Decía que parto de dos constataciones. Una es la constatación de que la orientación educativa y la intervención psicopedagógica, a mi manera de ver, se han constituido históricamente alrededor de una manera de entender la educación, de una manera de entender el aprendizaje escolar, que tiene su expresión máxima en los sistemas nacionales de educación y en lo que podríamos llamar el modelo de escolarización, es decir, en la existencia de una educación obligatoria, básica, universal y gratuita, al menos así se ha planteado durante mucho tiempo. Y la orientación, la manera de entender la orientación, las tareas prioritarias, la intervención psicopedagógica ha girado justamente sobre esta manera de entender la educación y sobretudo el aprendizaje. La segunda constatación es que esta segunda manera de ver la educación, esta manera de entender el aprendizaje centrado en el modelo de educación, a mi manera de ver está enfrentando actualmente grandes desafíos y los va a enfrentar aún más en los próximos años. Yo creo que ya se notan en mucho de los desajustes, en muchas de las tensiones que vemos continuamente en los centros educativos, en las aulas, y que los orientadores percibís perfectamente en vuestro trabajo cotidiano. Pero aún no está claro de dónde vienen esas tensiones. Yo creo que aún no está totalmente realizado el análisis y sobre todo que es lo que va a generar, y que implicaciones va a tener todo eso para la orientación educativa y la intervención psicopedagógica.

Ahí es donde yo querría situar mis reflexiones, que son en sentido estricto reflexiones, es decir que voy a hacer algunas consideraciones sobre algunos de estos desafíos que a mí me parecen digamos especialmente relevantes e importantes para la orientación y la intervención psicopedagógica.

Voy a presentar mis reflexiones organizadas en tres grandes apartados.

En primer lugar voy a hablar de la nueva ecología del aprendizaje, de estos cambios que se plantean y de algunas de sus características que para mi manera de ver son especialmente importantes para la orientación y la intervención psicopedagógica.

En segundo lugar me voy a detener en dos implicaciones, en dos desafíos o dos consecuencias de estos cambios, de esta nueva visión de la educación y del aprendizaje que me parece que son especialmente importantes para las tareas de todos los educadores y de todos los orientadores, que son básicamente el tema de lo que en ocasiones se ha llamado el desdibujamiento del sentido de la educación escolar, visible en algunos sectores tanto del alumnado como del profesorado y

también el tema de la aparición de nuevas y potentes fuentes de desigualdad ante la educación y el aprendizaje. Dos temas que me parece que tocan directamente y que inciden directamente en el trabajo de orientación e intervención psicopedagógica.

Y finalmente haré algunas reflexiones sobre ejes de actuación que, a mi manera de ver, se van a ver reforzados o van a sufrir o van a ser objeto de una especial atención en este nuevo escenario que se está abriendo.

Empecemos pues con el primer apartado. Algunos cambios que se están operando que han empezado a operarse, yo entiendo de una manera paulatina. Los cambios importantes no se producen de un día para otro. Van produciéndose paulatinamente hasta que de repente nos damos cuenta que se han producido pero sólo nos damos cuenta cuando ya es obvio y es evidente.

No voy a entrar en cuáles son las razones de estos cambios porque me imagino que ayer en la conferencia de Joan Majó y en otros análisis está claro que estos cambios la mayoría de las veces no vienen del interior del sistema educativo sino que tienen que ver con cambios sociales, económicos, políticos y culturales mucho más amplios.

En cualquier caso el primer rasgo que yo quería señalar de esta transformación en nuestra manera de entender la educación y el aprendizaje tiene que ver con esta idea de que se han multiplicado y diversificado los espacios, momentos y experiencias de aprendizaje de una manera espectacular y cada vez se están multiplicando y

"se han multiplicado y diversificado los espacios, momentos y experiencias de aprendizaje de una manera espectacular"

diversificando más. Siempre se ha aprendido en muchos sitios pero también es verdad que las cosas que se aprendían en estos diferentes sitios estaban como muy compartimentadas y dentro de esta

compartimentación los sistemas educativos, los sistemas de educación formal y escolar tenían una responsabilidad muy específica. Lo que trae consigo esta multiplicidad y diversificación de espacios, momentos y experiencias de aprendizaje es justamente digamos que se expanden las posibilidades de aprender cualquier cosa prácticamente en cualquier lugar y en cualquier momento. No digo que sea así. Luego volveré sobre eso porque esa es una de las fuentes fundamentales nuevas de desigualdad ante el aprendizaje y la educación a mi manera de ver. Pero el hecho es que se multiplican estos espacios y aparecen nuevos contextos. Tampoco voy a entrar en ello, pero ahí, como en muchas de las cosas que comentaré, tienen muchísima responsabilidad las nuevas tecnologías y concretamente las nuevas tecnologías inalámbricas, móviles que son realmente, a mi manera de ver, las que van a producir un cambio radical en la educación en un sentido más global porque son realmente las que van a romper la identificación del aprendizaje con un espacio y un tiempo definidos institucionalmente como sucede con el modelo de escolarización.

Por otra parte, todos sabemos que aparecen necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de la vida. Supongo que ayer saldría en diversas ocasiones que hoy tenemos un sistema educativo organizado sobre la base de que lo importante es la formación básica inicial y que luego en todo caso a lo largo de la vida lo que se tiene que hacer es actualizar. Cada día está más claro que este modelo no sirve y que a lo largo de la vida se van a plantear nuevas y fundamentales necesidades básicas de aprendizaje, tan básicas como las que ahora consideramos que se encuentran en el nivel de la

formación inicial. De alguna manera se produce pues una porosidad entre los diferentes contextos de aprendizaje. Aquellas diferencias con las que hemos operado tradicionalmente de la educación formal y escolar, la educación no formal, la educación informal... Cada vez estas fronteras son más difusas y esto nos lleva a un desafío fundamental que todos estamos viendo que desde múltiples perspectivas y planteamientos se están abordando pero que todavía no está claro como se puede hacer que es como conseguimos resituar a las instituciones de educación formal y escolar en esta red de contextos de aprendizaje mucho más amplias. La respuesta a esta pregunta no es única, hay muchas respuestas y va desde las propuestas de desescolarización, como luego comentaré, hasta las propuestas de ignorar y de convertir y de reforzar lo que es la educación escolar como el reducto último de mantenimiento de unos determinados tipos de valores y de una determinada manera de entender el aprendizaje.

Yo no soy de los que pienso que la educación escolar vaya a desaparecer, no lo creo, ni creo que vaya a tener un menor papel ni una menor importancia en el futuro, no lo creo. Creo que va a seguir teniendo un papel fundamental pero también creo que para eso tiene que redefinirse no se puede seguir actuando y no se puede seguir trabajando temas de formación del profesorado, temas de currículum, temas de materiales didácticos, temas de recursos, temas de etc. Como si la educación escolar fuera la única importante bajo el punto de vista de los lugares donde y de los momentos donde realmente las personas pueden, y a menudo, llevan a cabo aprendizajes importantes.

El segundo rasgo que quería mencionar es justamente el que se recoge en el título de la conferencia: el de las trayectorias individuales de aprendizaje. Me parece que es otro de los conceptos fundamentales que va a llamar nuestra atención durante mucho tiempo en los próximos años. Que quiere decir, evidentemente si se multiplican y se diversifican los espacios que ofrecen oportunidades para aprender cada uno de nosotros transita por contextos diferentes, y lo que es más importante, aunque los contextos sean los mismos lo que en ellos hace y las oportunidades para aprender que en ella encuentra son diferentes, de tal manera que al final lo que realmente importante desde el punto de vista del aprendiz, desde el punto de vista de la persona que aprende es la trayectoria de contextos por los que ha pasado, la trayectoria de oportunidades de aprendizaje que ha podido aprovechar participando en esos contextos y las experiencias de aprendizaje que ha podido capitalizar y acumular como resultado de esta trayectoria. Es decir la continuidad en la formación de una persona ya no es el contexto donde realiza los aprendizajes sino el propio aprendiz. Son sus experiencias de aprendizaje las que constituyen el hilo conductor de la historia de aprendizaje, de la trayectoria de aprendizaje de una persona. Y esas experiencias de aprendizaje no remiten a un solo contexto educativo, no remiten y cada vez remiten menos solo a la educación formal y escolar.

¿Qué pasará por esto? ¿La educación escolar perderá importancia? ¿Perderá sentido? No yo creo que continuara teniendo igual o si cabe más importancia lo único que pasa a mi juicio es que desde la propia educación escolar hay que cambiar el foco y la dirección de la acción educativa que ya no es el aprendizaje escolar sino que son las trayectorias de aprendizaje de los alumnos que asisten a la escuela en toda su

amplitud y no únicamente a partir de las experiencias que tienen lugar en el contexto institucional de la escuela.

Tercer rasgo. Hay muchos pero yo voy a mencionar únicamente cuatro de esta nueva ecología. El tercero que quería mencionar es el de la personalización. Es un concepto difícil ya que es un concepto polémico porque es muy polisémico y porque ha tenido muchas interpretaciones, pero al mismo tiempo es muy intuitivo y refleja yo creo una realidad patente en la sociedad actual y en la cultura actual. Y es que la personalización, como todos sabemos, es un valor al alza cuando se quiere vender algo cuando se quiere subrayar el valor de algo el adjetivo que siempre se utiliza siempre personalizado le vamos a ofrecer algo personalizado. Últimamente leía no sé donde que hasta las máquinas de expender coca-cola se quieren personalizar porque han llegado a la conclusión de que todo el mundo no necesita la misma cantidad de bebida, y están ideando una máquina para que cada uno pueda personalizar la lata que va a obtener cuando ponga las monedas... Esto impregna nuestra sociedad, impregna nuestra cultura actual y quiere decir que se pone en primer término, se pone en valor sobre todo, lo que es la respuesta no a las necesidades solo de las personas sino a los intereses de las personas, y a esto remite la idea de personalización. De hecho la mayor parte de contextos de aprendizaje que conforman estas trayectorias a las que me refería, las personas actualmente ya personalizan sus aprendizajes. Cuando yo navego por internet personalizo las webs que me gustan, aquellas que me interesan,

"las personas actualmente ya personalizan sus aprendizajes"

las personas con las que interactúo, con las que me quiero relacionar para aprender algo. Yo lo hago, lo hacemos todos y los jóvenes y hasta los niños

cada vez más. De hecho, en realidad, el aprendizaje o las experiencias de aprendizaje ya están personalizadas en prácticamente todos los contextos más o menos, excepto en el marco de la educación escolar donde seguimos operando con las categorías, que yo no digo que haya que excluir porque a mi plantean una dificultad como luego comentaré, pero donde seguimos operando con una idea con un currículum común, un currículum comprensivo, de un currículum igual para todos en el que estamos dispuestos a ajustar los ritmos, a hacer adaptaciones a hacer adecuaciones pero nunca a denunciar eso que llamamos diseño curricular base o currículum oficial o como se quiera llamar, que es el mismo para todos, y que como luego comentaré, a base de entender que la educación básica es aquella que transmite lo que es necesario para todos, se ha ido hinchando se ha ido hinchando de tal manera que prácticamente todo es básico o muchas cosas son básicas.

Aquí no tengo la idea tan clara y creo que este es uno de los temas a debatir y del que debemos reflexionar en profundidad. ¿Hay que personalizar también el aprendizaje en el contexto escolar? ¿Es necesario hacerlo? ¿Es conveniente hacerlo? ¿Es deseable hacerlo? ¿Es posible? Podemos debatir mis respuestas muy provisionales a estos temas. No sé si es necesario, pero no hay más remedio porque no puede ser, porque al final la educación escolar acabará siendo o las escuelas o institutos acabarán siendo una institución ajena al conjunto de las instituciones sociales por los que transitan y los otros contextos por los que transitan los alumnos. Yo creo que hay que introducir

cambios radicales en las maneras de entender la función de la educación escolar y como luego comentaré el tema del currículum entre muchas cosas.

Y último rasgo de los muchos que se podrían señalar sobre esta nueva visión, sobre este nuevo modelo, sobre esta nueva ecología del aprendizaje que está emergiendo es el énfasis quizás de todos los rasgos es el más conocido y a mi manera de entender, el peor entendido o uno de los pero entendidos, que es el énfasis en la adquisición de competencias por encima de lo que es el énfasis tradicional en la adquisición de contenidos. Yo creo en realidad que, aunque no se diga, buena parte del éxito del discurso competencial en educación tiene que ver justamente con esta necesidad manifiesta de que lo importante hoy en día, empieza a verse, es formar a los jóvenes, a los niños y a los jóvenes, para que puedan seguir aprendiendo, posteriormente, en cualquier momento de la vida, es decir, para que se conviertan en aprendices competentes. Esto tiene muchas formulaciones y se hablan de competencias básicas, competencias transversales, competencias claves de habilidades del siglo XXI, etc. La idea es que, en realidad, lo que se va a necesitar en el futuro son personas que sabemos que van a tener necesidades básicas de aprendizaje que satisfacer que no podemos prever y por tanto, tienen que estar preparadas para poder, si se me permite la expresión, buscarse la vida y satisfacer estas necesidades. Hemos de formar aprendices competentes, hay que poner menos énfasis en formar buenos estudiantes y buenos alumnos, que es donde está el énfasis actualmente para ir hacia la formación de aprendices competentes. Tampoco es un tema fácil. Hace mucho tiempo que se lleva hablando de aprender etc. etc. Pero aquí el matiz es diferente, porque en realidad, a lo que nos estamos refiriendo aquí es al hecho de qué lo tenemos que conseguir es tomar conciencia de que nosotros tenemos agencia como aprendices, de que somos capaces de aprender, y en este ser capaces de aprender, la psicología ha hecho muchas aportaciones hasta ahora en términos de estrategias cognitivas, metacognitivas, estrategias de alto nivel... Pero quizá se ha olvidado de algo importante, lo que caracteriza a un buen aprendiz sobre todo es que sabe cuando necesita ayuda, sabe como pedir ayuda, sabe dónde ir a buscar ayuda, y sobre todo sabe utilizar esas ayudas que se le brindan. Este aspecto y el aspecto de construir una representación adecuada de sí mismo como aprendiz, es quizá uno de los temas, como luego comentaré al final, en donde a mi manera de ver se abren más perspectivas y puede haber tal vez más novedades en el ámbito de la orientación y de la intervención psicopedagógica en los próximos años.

"lo importante hoy en día [...] es formar a los niños y a los jóvenes para que puedan seguir aprendiendo, posteriormente, en cualquier momento de su vida."

Esta identidad de aprendiz este hacerse competente en el planteamiento que estamos viendo no viene solo de la escuela, sino que será el resultado de las experiencias de aprendizaje acumuladas en los contextos por los que transitan las personas y a partir de los cuales construyen sus trayectorias individuales de aprendizaje. Pero la escuela tiene un papel fundamental, porque la escuela sigue siendo la única, las instituciones de educación formal seguirán siendo la únicas, que tiene la posibilidad de convertir estas experiencias de aprendizaje que tendrán lugar en una multiplicidad de contextos,

Paso a mi segundo bloque de reflexiones que tiene que ver, podría seguir con estas características de la nueva visión del aprendizaje, de la nueva ecología del aprendizaje. Es un tema sumamente interesante justamente por lo desafiante que es, por lo novedoso que es y por lo poco claras que están las respuestas, lo cual hace que invite a uno a explorar en muchas direcciones distintas y no se contente con respuestas fabricadas de las que a menudo echamos mano porque no nos queda más remedio. Pero aquí es muy difícil porque cada una de estas cuestiones plantea desafíos. Podría seguir pero no lo voy a hacer. Por ejemplo podríamos ver cómo influyen las tecnologías, como antes comentaba, en la aparición en el surgimiento de esta nueva visión de la educación y también como pueden ser herramientas potentes para dar respuestas a algunos de los desafíos que se presentan. Pero no lo voy a hacer.

Voy a pasar al segundo bloque de consideraciones que tiene que ver con señalar dos aspectos que a mí me parecen especialmente relevantes para los orientadores, las orientadoras y los profesionales en general que se dedican, nos dedicamos, a la orientación educativa en el plano que sea y a la orientación psicopedagógica.

El primero es un fenómeno que yo creo que hoy en día ya nadie pone en duda. Se puede llamar de muchas maneras. Yo prefiero llamarlo, como aparece en la transparencia, el fenómeno del desdibujamiento del sentido de la educación y del aprendizaje escolar. ¿Qué quiere decir? Ni más ni menos, que nace de un hecho paradójico que quizá convenga resaltar y es que nunca la educación escolar, nunca los sistemas nacionales de educación habían tenido tanto éxito objetivo como tiene hoy en día, nunca habían llegado a tanta gente, nunca habían conseguido realmente compensar tanto las desigualdades como lo hacen hoy en día, nunca ha habido generaciones tan bien formadas como las hay, nunca, y en cambio pocas veces como hoy en día se es tan crítico o hay tantas críticas a nivel social general con los sistemas educativos como actualmente. El problema de fondo tiene que ver con este tema del sentido. En el fondo lo que sucede es que la articulación entre educación formal y escolar y sociedad, lo que es la función y el sentido entre la educación formal y escolar en la sociedad actual que viene de principios del siglo XIX, ha cambiado, ya no es la misma y seguimos operando con un sistema como si esto fuera así. El problema del sentido tiene que ver. Hay muchos síntomas que manifiestan esto, por ejemplo, lo que se llama abandono, fracaso escolar, yo diría más en general falta de interés, falta de motivación. Yo creo que en realidad lo que es abandono, fracaso escolar, absentismo... En realidad es la parte emergente del fenómeno. Es mucho más grave cuando uno se encuentra, y lo sabéis tan bien como yo, con aquellos estudiantes, con aquellos alumnos de secundaria que no fracasan, que aprueban, que incluso sacan buenas notas, pero que cuando realmente se entra en una conversación

"la función y el sentido entre la educación formal y escolar en la sociedad actual que viene de principios del siglo XIX ha cambiado, ya no es la misma pero seguimos operando con un sistema como si esto fuera así"

fluida y abierta con ellos te confiesan que lo hacen porque lo tienen que hacer. No saben muy bien por qué ni les interesa mayormente, porque lo que les interesa son otras cosas que no tienen nada que ver con eso. O con aquellos profesores, muy buenos profesionales, que hacen el trabajo que tienen que hacer pero que a menudo se plantean si realmente todo eso que están enseñando, todo esos esfuerzos realmente tienen un sentido o no tienen un sentido. Hay muchas manifestaciones, yo creo que esto se concreta sobre todo en el ámbito del currículum de una manera muy clara. Como decía antes tenemos currículums sobrecargados, muchos profesores y muchos estudiantes pensamos que muchas cosas de las cosas que aparecen en los currículum pueden ser muy interesantes pero no sé si son muy básicas y muy necesarias, en cambio muchas cosas que serían muy importantes aprender y muchas competencias que serían importantes desarrollar para afrontar con garantías las exigencias de la sociedad actual, en cambio, no encuentran un lugar adecuado en el currículum. Hay que redefinir el currículum, hay que revisar el currículum pero hay que

"tenemos currículums sobrecargados"

revisarlo desde una perspectiva totalmente nueva, atendiendo que muchas necesidades básicas de aprendizaje que antes se

satisfacían en la escuela, o no se podían satisfacer, hoy ya no es así. Y teniendo en cuenta que muchas de las necesidades básicas de aprendizaje que se consideraban y se siguen considerando básicas para toda la vida, no lo son para toda la vida, son para un momento determinado, y posteriormente, vendrán otras que también serán básicas.

Es decir conviene hacer un debate en profundidad, y eso es un debate que implica directamente a los profesionales de la orientación y de la intervención psicopedagógica sobre los temas de currículum, y que no pasa, entiendo yo en este momento o no pasa en primer lugar, por el tema de las materias, de las asignaturas, de las horas, ni incluso de si competencias o contenidos. Pasa por algo más importante, que es el debate sobre qué es lo básico en la educación básica inicial, que no es lo básico en la educación básica que puede tener lugar en otros momentos de la vida.

Un segundo aspecto que me parece igualmente importante por sus implicaciones para la orientación y la intervención psicopedagógica de este cambio de visión, de este cambio en la ecología del aprendizaje, es el que tiene que ver como antes comentaba con la aparición de nuevas y potentes fuentes de desigualdad ante el aprendizaje. Se oye a menudo el discurso de que las nuevas tecnologías suponen una democratización en el acceso al conocimiento, de qué va a suponer mayor facilidad. Yo estoy convencido de qué todos estos cambios que se están operando, incluidos las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, efectivamente, por su potencia como herramientas para aprender, por las oportunidades que ofrecen para aprender en cualquier momento prácticamente y en cualquier lugar, son al mismo tiempo potencialmente unas fuentes importantísimas de desigualdad. En la medida en que la escuela, en la medida en que la educación escolar es el lugar donde se aseguran los aprendizajes fundamentales y los otros que se realizan en otros contextos son secundarios, es poco importante cuales son estos contextos distintos y las experiencias de aprendizaje que se realizan ahí desde el punto de vista de la igualdad ante el

aprendizaje. Pero a medida que se multiplican y se diversifican estos contextos, y a medida que adquieren importancia, y a medida que las experiencias de aprendizaje que se realizan ahí pueden ser importantes, la posibilidad de que se produzcan unas brechas derivadas de la particular ecología del aprendizaje, de los diferentes estudiantes y de los diferentes aprendices es enorme. Eso ya pasa hoy en día. Ya sabemos que cuando unos padres eligen una escuela para sus hijos eligen no la escuela solo, eligen toda una serie de contextos, de relación de posibilidades de aprendizaje anexas a la escuela que tiene que ver, no solamente con las actividades extraescolares, sino también con el tipo de relaciones, con el tipo de actividades que se pueden hacer con los otros niños y los otros jóvenes con los que se relacionen. Es decir, en realidad cuando se elige una escuela hoy en día no se elige una escuela. Se prefigura una determinada trayectoria individual de aprendizaje para los hijos que son objetos de esa elección. De aquí se deriva para mí algo importante y es que la lucha contra las desigualdades educativas ya no puede seguir centrada únicamente en las discusiones de fondo sobre los temas digamos de desigualdad y de atención a la diversidad, no pueden seguir centradas en el aprendizaje escolar y en el currículum escolar. El foco ya no es ese. El foco es ese, pero como parte de unas trayectorias individuales de aprendizaje que son mucho más amplias. El foco o la línea de ataque contra la desigualdad educativa hoy en día y cada vez más en el futuro, a mi manera de ver, no pasa por el aprendizaje escolar solo. Pasa por poner la atención educativa y dirigir la atención educativa a la revisión, consolidación y construcción de trayectorias individuales de aprendizaje, lo cual implica a su vez la idea de que realmente la lucha contra la desigualdad deja de ser solo una lucha que se pueda abordar desde políticas educativas y requiere, dicho sea de paso, políticas intersectoriales.

La segunda fuente posible de desigualdades a mi manera de ver claramente es la de la personalización del aprendizaje. Hemos de personalizar el aprendizaje decía antes. ¿Es necesario, es conveniente, es deseable? Yo no sé si es deseable pero hay cosas que a veces uno dice es que o es, o la educación escolar se acabará convirtiendo en un museo que los niños y jóvenes verán como algo que no tiene que ver con el resto del mundo. Si en todas partes la personalización es el principio básico menos en la escuela y en los institutos algo va ir a peor, no mal si no algo va ir a peor, por lo tanto yo diría sí es posible, yo diría sí pero no hay duda de que el riesgo de que esto comporte nuevas fuentes de desigualdad es inmenso. Hay por ejemplo todas las tendencias cada vez más fuertes no lo perdamos de vista de la desescolarización a menudo propuestas desde perspectivas aparentemente, yo creo que convincentemente, para quienes las formulan, progresistas que propugnan la desescolarización. Hay en Estados Unidos, por ejemplo, cada vez más empresas que se dedican justamente a proporcionar trayectorias individuales de aprendizaje hechas a la medida a las familias que las pueden pagar. Es decir usted que quiere un hijo que sepa música idiomas y que además sea bueno en matemáticas, no se preocupe, nosotros le ofrecemos materiales, apoyo, tutores,... No hace falta que vaya a la escuela y lo puede hacer parte desde casa y parte de.... Este esquema es un esquema que responde a mi manera de ver claramente, y que tiene éxito, porque apunta realmente a este tema de la personalización. Pero sin llegar ahí hay otras propuestas que son igualmente peligrosas a mi manera de ver, o que pueden acabar generando este tipo de refuerzo de las

desigualdades. Como el tema del aprendizaje bajo demanda, que es otro de los temas de los que se habla cada vez más, que tiene muchas manifestaciones como aquella que todos conocemos de especializar a los centros educativos en determinadas materias. Además sabéis que eso se ha recogido últimamente en la ley, de especializar a los centros educativos para que las familias puedan llevar a sus hijos a esos centros cuando quieran una especialización determinada. Evidentemente todos sabemos que tipos de elecciones van a poder hacer determinadas familias en función del contexto cultural y del bagaje cultural de esas mismas familias. Es decir, la personalización es inevitable, pero la personalización implica la personalización del aprendizaje en la educación escolar porque en otros ámbitos ya está personalizado. Pero en la educación escolar yo creo que es inevitable pero comporta enormes riesgos de aumentar las desigualdades ante el aprendizaje y ante la educación.

Muy bien llegamos a la última parte de mis reflexiones, vamos muy bien de tiempo. La orientación educativa y en la intervención psicopedagógica delante de esto digamos: ¿Cómo podemos anticipar, qué podemos prever, qué es lo que nos está pasando, qué es lo que nos va a pasar? Yo no sé muy bien que nos va a pasar pero tal como yo lo veo en este momento, yo diría que de la misma manera que estamos asistiendo a un tránsito desde un modelo de educación o desde una organización, mejor dicho, de la educación formal y escolar basado estrictamente en el modelo de escolarización y estamos pasando de ahí a un modelo de educación que podríamos llamar, para llamarla de alguna manera, distribuida entre contextos e interconectada, y que requiere la interconexión de estos contextos, yo diría que lo mismo sucede en el ámbito de la orientación. Hemos de pasar de ver la orientación educativa como algo centrado exclusiva o prioritariamente o fundamentalmente en la educación escolar y en el aprendizaje escolar, para empezar a pensar en una orientación educativa y una intervención psicopedagógica organizada entorno a redes de contextos de aprendizajes y actuando fundamentalmente sobre las trayectorias individuales de aprendizaje. Yo diría que esto tiene como mínimo dos consecuencias o puede acabar teniendo, no sé si las tendrá, dos consecuencias importantes.

"Hemos de pasar de ver la orientación educativa como algo centrado exclusiva o prioritariamente o fundamentalmente en la educación escolar y en el aprendizaje escolar, para empezar a pensar en una orientación educativa y una intervención psicopedagógica organizada entorno a redes de contextos de aprendizajes y actuando fundamentalmente sobre las trayectorias individuales de aprendizaje "

Una, que a mi manera de ver ya se detecta también, que es que las tareas de orientación escolar y profesional yo creo que cada vez van a ser menos de orientación escolar en el sentido estricto y tradicional, y van a ser cada vez más tareas de orientación en el sentido de apoyo al aprendizaje se realice donde se realice. De hecho cada vez es más frecuente encontrar especialistas en intervención relacionada con la promoción del aprendizaje no solo en el contexto escolar sino en otros tipos de contextos donde se llevan a cabo estos aprendizajes.

La segunda es que no va a desaparecer la orientación escolar es decir, hecha desde la escuela. De la misma manera no va a desaparecer la educación escolar. Tampoco va a

desaparecer la orientación escolar realizada desde la escuela. Pero sí que pienso que van a aparecer nuevos ámbitos, nuevos ejes de actuación y que algunos de los ámbitos, de los ejes o de las actuaciones prioritarias hoy en día en la orientación y en la intervención psicopedagógica, van a tener que revisarse. Concretamente yo quería señalar tres de estos ejes que me parece a mí que van a ser cruciales en la manera de cómo se van a perfilar algunos de estos cambios, o en las implicaciones que van a tener algunos de estos cambios que he mencionado.

El primer eje es, justamente, que quiere decir eso de tomar como foco, como punto de partida y como foco de la acción educativa y, por lo tanto, de la orientación las trayectorias individuales de aprendizaje. Puede querer decir muchas cosas pero yo he puesto aquí algunas que me parecen que pueden ser claves y que intuitivamente se pueden explicar fácilmente. Primero creo que van a ser cada vez más necesarias y más frecuentes. Ya lo son en algunos casos, ya se hacen, como muchas de las cosas que digo. No es que esto sea totalmente nuevo, alguna de estas cosas ya se vienen haciendo porque ya responden a una necesidad. Pero yo creo que se van a incrementar de una manera considerable las actuaciones dirigidas a identificar, conocer y describir los contextos de actividad por los que transitan los alumnos fuera de la escuela, las experiencias de aprendizaje que tienen ahí y traerlos y como se traen a la escuela. Hemos hablado durante muchísimos años de la necesidad de abrir las escuelas a la sociedad. Y era necesario, y es verdad. Pero yo creo que en este momento lo que está claro es que la orientación tiene que ir en el sentido contrario. No es que tengamos que abrir la escuela a la sociedad, es que hemos de dejar que la sociedad y todos aquellos contextos que ofrecen oportunidades y recursos para aprender entren en la escuela. No puede ser que los profesores no sepamos nada o casi nada la mayoría de las veces, de lo que aprenden, han aprendido y les gusta

" No es que tengamos que abrir la escuela a la sociedad, es que hemos de dejar que la sociedad y todos aquellos contextos que ofrecen oportunidades y recursos para aprender entren en la escuela."

aprender a los alumnos y a los niños fuera de la escuela, que señalemos una y otra vez la importancia a tener en cuenta los conocimientos previos, como todos decimos, y en cambio, no nos preocupemos de saber y de conocer cuáles son las experiencias de aprendizaje que tienen esos alumnos fuera de la escuela, cuáles son las cosas que les interesan y que no les interesan, en qué tipos de actividades se sienten aprendices competentes y en cuales otras no. Esto se ignora completamente. Yo creo que vamos a existir a una revalorización de esta información como algo importante. Otro punto en este eje que me parece también clarísimo, es el de las actuaciones dirigidas a acompañar y apoyar en su tránsito por los contextos de actividad y, por lo tanto, por los nichos de aprendizaje y en las actividades que les proporcionan experiencias de aprendizaje. Ya se hace también, ya hay tareas de acompañamiento actualmente, sobre todo en lo que es el tránsito, el tránsito entre niveles educativos de infantil a primaria, de primaria a secundaria, de secundaria a tal y de la incorporación al mundo laboral. Lo que yo estoy diciendo es algo más que eso. Es un acompañamiento de los aprendices cuando sea posible y cómo hay que hacerlo, esto es otro tema, a lo largo o a través de los

contextos de aprendizaje por los que transitan y a partir de los cuales construyen sus trayectorias individuales de aprendizaje.

Y luego el tercero es evidente y también hay ya muchas experiencias, quizá es el que más experiencias ha habido y hay, es la necesidad de enfatizar, subrayar y ampliar las actuaciones dirigidas a establecer mecanismos y procedimientos de coordinación con los actores principales responsables de estos otros contextos que cada vez ofrecen mayores oportunidades, recursos y herramientas para aprender.

Segundo eje, son tres solamente queda este y otro, segundo eje que quería señalar como eje de actuación, es que yo creo que va a ser necesario reforzar o poner en marcha como consecuencia de estos cambios, es el que se refiere justamente al de la personalización del aprendizaje. Conocer las trayectorias o buscar información sobre las trayectorias de aprendizaje de los alumnos quiere decir, plantear la acción educativa también en el contexto escolar a partir del conocimiento de estas trayectorias. E insisto una vez más que cuando hablamos de trayectorias no hablamos sólo de conocimientos previos relevantes para el currículum escolar, hablamos de conocimientos adquiridos y de experiencias de aprendizaje que el alumno trae a la escuela y de intereses y de motivaciones que trae consigo a la escuela, y de rechazos también, no únicamente intereses en sentido positivo.

Y en segundo lugar creo que es también necesario revisar o reconsiderar eso que hemos venido llamando de muchas maneras distintas. En la LOGSE se llamaba medidas y vías de atención a la diversidad, ahora podemos llamar de otra manera desde la perspectiva de lo que hemos dicho sobre las necesidades básicas de aprendizaje y la reflexión sobre qué es lo básico en la educación básica. Tengo la impresión que cuando hablamos de la atención a la diversidad y de medidas y vías de atención a la diversidad, tenemos tendencia a poner todo junto como si todo fuera igualmente junto. No es que tengamos tendencia porque queramos, sino porque nuestro referente es el currículum y el currículum básico obligatorio. Y es esto lo que hay que poner en duda, hay que empezar a pensar en la atención a la diversidad en dos perspectivas diferentes. Una cosa son vías y medidas a la atención en la diversidad orientadas a garantizar en mayúscula, negrita y subrayado los aprendizajes básicos imprescindibles, y otra cosa son las medidas de atención a la diversidad dirigidas a promover facilitar, en la mayor medida posible, aprendizajes básicos deseables, que son muy importantes, pero que nos son aquellos que puedan poner en causa el proyecto de vida personal y profesional de las personas.

Y finalmente, el último eje en torno al cual, a mi manera de ver, vamos a asistir a la necesidad de poner en marcha nuevas actuaciones en el ámbito de la orientación y la intervención psicopedagógica es el que tiene que ver justamente con la idea ésta de formación de aprendices competentes, y de poner este objetivo en el frontispicio de la educación escolar y en pensar que esta tiene que ser en realidad la finalidad última de la educación escolar en el momento actual. ¿Cómo hacer esto? Tampoco es fácil pero a lo mejor hay mucho más margen de maniobra de lo que en primera aproximación podemos pensar.

Es obvio que desde la escuela no podemos cambiar las trayectorias de aprendizaje, las trayectorias individuales de aprendizaje de los alumnos. No podemos cambiarlas porque tienen que ver con las posibilidades para aprender los diferentes contextos por

En consecuencia yo pienso que son actuaciones dirigidas a ayudar a los estudiantes a exteriorizar y explorar los significados que construyen y que han construido sobre sí mismos como aprendices. ¿Qué quiere decir esto? Cuando subrayo la importancia de las trayectorias de aprendizaje no sólo es porque los alumnos hoy en día, porque las personas en general, aprendan o aprendamos mucho fuera de los contextos de educación formal, lo es también porque en esas experiencias de aprendizaje no construimos sólo significados sobre lo que aprendemos, construimos algo que es quizá más importante aún y es que construimos significados sobre nosotros mismos como aprendices. Eso es lo que nos lleva a vernos como personas que aprendemos con mayor o menor facilidad en determinados contextos, en determinadas situaciones, bajo determinadas condiciones y eso es lo que está en la base de eso que viene a llamarse la identidad de aprendiz. Y en la medida que uno tenga unos significados sobre sí mismo que le permita llegar a lo último que antes comentaba, es decir, a saber cuándo puedo yo pedir ayuda, a quién tengo que pedir ayuda, cómo la tengo que pedir y cómo la puedo utilizar, y eso sí que se puede trabajar y podemos trabajarlo mediante actividades de tipo diverso desde la escuela. No estoy diciendo que se tenga que trabajar eso, estoy diciendo que a mí me parece que los cambios a los que he aludido, harán inevitable que al final tengamos que trabajar estos temas. Hay algunos aspectos en la identidad del aprendiz que no se han trabajado nunca. Hemos trabajado estrategias cognitivas, cognitivo motivacionales, habilidades de alto nivel, pero hay aspectos tan básicos como, por ejemplo, trabajar el sentido de lo que se aprende en el ámbito de la escuela, ¿Para qué? no el qué si no el ¿Para qué? ¿Qué sentido tiene hacer esto? ¿Cómo uno se siente aprendiendo esto? Es decir, todos lo que son aspectos más relacionados con las experiencias emocionales y motivacionales, en el sentido de lo que orientan la actividad de aprendizaje que, en mi manera de ver, van a ser fundamentales trabajar en el futuro en el ámbito escolar.

Y bueno podría seguir pero creo que ya os he dicho bastantes cosas y lo voy a dejar aquí. Agradezco vuestra atención y hasta siempre.

Podéis consultar las ideas fundamentales de su ponencia recogida por las relatoras en el anexo de este libro de actas.

"Incluir las diferencias: una realidad insoportable"



Dr. Carlos Skliar

Investigador independiente del CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, y del Área de Educación de FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina.

Ver la ponencia en: <http://vimeo.com/99081670>

Presentación a cargo de Josep Contreras Domingo

Él es investigador del CONICET, el Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología en Argentina y es también investigador del Área de Educación Flacso de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en concreto en la sede de Buenos Aires, donde dirige un curso de gran éxito, un curso a distancia llamado "Pedagogía de las diferencias" un curso muy interesante. También ha sido director durante no sé cuantos años del Área de Educación de Flacso. Tres años. Ya no lo es.



Autor de una veintena de libros, autor prolífico, pero no solo autor de libros en solitario o en coautoría sino también con mucha capacidad de difusión, repercusión,



de acción. Por ejemplo ha sido relator de la ONU en el 2008 del “Informe mundial para el derecho a la educación de las personas con discapacidad”.

Es un hombre también de tránsitos y viajes. Ha sido profesor visitante en diversas universidades de Latinoamérica y también de Europa, en Italia, en Barcelona en más de una ocasión y también ha sido profesor permanente durante una década en Brasil, en la Universidad Federal Do Río Grande Do Sul en Porto Alegre.

Él mantiene una larga relación con Barcelona, adonde viene con frecuencia, últimamente con una periodicidad anual. Y de la misma manera que puedo asegurar que la ciudad le acoge, también me atrevo a decir que él en su vida y en sus tránsitos incluye a Barcelona y sus gentes en sus actividades y en su corazón.

Es una persona con muchas facetas, no solo la profesional educativa, sino que tiene toda una vía una veta literaria importante que le está creciendo últimamente. Recientemente ha publicado dos libros con la editorial Candaya que podréis ojear y adquirir si queréis afuera, en el stand.

Durante mucho tiempo mantuvo un programa de radio llamado “Preferiría no hacerlo” que era también un experimento radiofónico pero también literario en muchas facetas. Y a esto que podría ser a lo mejor como hablar de otros mundos pero no del que hoy nos toca, a mí me parece que no están separados porque yo creo que su veta literaria está llena de su pensamiento que le nace de su oficio, pero también que su oficio y su pensamiento que le nace de su oficio está lleno de la influencia o del pensar o del hacer literatura. Yo creo que ha conseguido hacer confluir dos mundos del pensar y del expresar que se nutren mutuamente de una manera muy interesante.

En relación a su faceta pedagógica, aunque es un poco arriesgado eso de resumir la trayectoria de alguien en un solo trazo, y más arriesgado si encima está delante, a mí me gustaría poderlo resumir en eso, en un trazo. Él empieza dedicándose fundamentalmente al área de la educación especial y en concreto a la educación de sordos. De hecho él es doctor según figura en su currículum en Fonología especialidad y quiero decir la especialidad porque me parece interesante, en “Perturbaciones de la comunicación humana”. Y yo cuando veo ese título de “Perturbaciones de la comunicación humana” digo pero si eso es todo el mundo porque al fin y al cabo cuales son los problemas de la humanidad sino las perturbaciones de la comunicación humana. Así que tiene una especialidad o un doctorado que lo atraviesa todo. Pero en concreto durante mucho tiempo él estuvo muy implicado con la educación de sordos, de personas sordas tanto en sus prácticas como en sus implicaciones políticas. Y sin embargo, con el tiempo, ha ido adoptando como una mirada a las diferencias y a los problemas de la inclusión con otro juego de distancias y relaciones que se ha enriquecido, sobretodo, con autores provenientes de la filosofía. Yo creo que esos cruces suyos entre lo pedagógico, lo literario y lo filosófico le dan un entramado especial a su modo de mirar y de pensar lo educativo y los problemas o las perturbaciones de lo educativo de la comunicación humana. Yo creo que esa relación entre filosofía, literatura y educación le ha permitido ir componiendo una mirada y un lenguaje que permite recuperar aspectos, perspectivas o centrar expresiones y puntos

TRANSCRIPCIÓN DE LA PONENCIA

Bon día a tothom. Quiero agradecer especialmente este sitio privilegiado, merecido, desmesurado... en el que me han puesto los organizadores de este Congreso previo pago de una fortuna por mi parte para garantizarme este último lugar, esta idea de tener la última palabra que es patética verdad es tener la última palabra.

Yo creo que ustedes me recordaran muchísimo porque es lo que los separa de la comida, una vez que termine se acordaran de mí por eso. ¿Te acuerdas de aquel que nos separó de la comida el domingo, de la familia, el que nos separó de la vuelta a casa? Ese agradecimiento y esa gratitud tiene un primer comentario acerca de un pedido particular que me realizaron hace una año a propósito de tomar este momento, esta conferencia como una síntesis de todo lo que se dijo en el Congreso.

Yo tenía el cabello liso pero luego de los tres días del evento han empezado a crecer extrañas formas de peluquería, porque claro hay una frase típica en educación, más que una frase es una sensación que es la de “estar a la altura”. Toda nuestra vida recorre esa sensación de si estaremos a la altura de las circunstancias. De lo único que me jacto es de haber abandonado esta pretensión hace muchísimo tiempo. Creo que es una de las frases de las más nocivas, más peligrosas, más dependientes que hacen que nunca nos sintamos a la altura de nada. Y vivir con esta sensación permanente que muchos de nuestros alumnos a lo largo de su etapa escolar, de sus travesías han vivido de alguna manera. Esas biografías en la que aparece permanentemente: no he estado a la altura, no he estado a la altura. Como si por otro lado evaluar fuera medir la altura. Desde este punto de vista abandono esta pretensión de estar a la altura porque he elegido, he escogido desde hace tiempo otras dos frases profundamente pedagógicas para conversar para estar entre otros. Una es “valer la pena” y que algo valga la pena implica un valor de tristeza, un valor de complejidad, un valor de hondura y sí que

trataré de que esto valga la pena. Que valga esa pena de lo que nos pasa, esa pena de lo que estamos haciendo, esa pena de como hablamos de los que nos pasa, esa pena. Y la otra frase es “dejar en paz”. Casi que los pedagogos podemos movernos en estas tres direcciones no, están aquellos que están todo el tiempo recalcando aquello de “tienes que estar a la altura” y uno nunca está a la altura, nunca, jamás, siempre la altura se mueve. Es como la idea de normalidad verdad, ese monstruo que una vez que creemos que ya sabemos de que se trata lo normal se vuelve a correr. Se pone más alto, se pone más largo. Y por lo tanto las pedagogías circulan en torno a estas tres ideas. Cómo hacemos para no pedir que estén a la altura, cómo hacemos para que valga la pena y cómo logramos dejar en paz. Una leve modificación de aquello que se podría llamar la pedagogía emancipatoria, liberatoria, etc. Yo en mis propias palabras, por mis propias percepciones, por el propio trabajo con la gente he notado que nadie me ha dicho nunca emáncipeme pero si me han dicho déjeme en paz. Cuando uno entrega un libro para leer, cuando uno hace un ejercicio de trabajo, cuando uno sirve la mesa como decían ayer, de alguna manera lo que quisiéramos es dejar en paz. En fin, hice toda esta primera introducción porque me han dado casi hora y media y yo digo mejor que empiece a ocupar el tiempo hablando de otras cosas.

Miren he anotado casi taquigráficamente sustantivos, adjetivos... Durante estos tres días. De alguna manera sin ser secretario de actas, sin querer guardar ninguna memoria porque luego de mí vendrá la memoria oficial del Congreso. Déjenme hacer un poco una memoria parkinsoniana si ustedes quieren, una memoria afectada, una memoria que es incapaz de recordarlo todo, una memoria que recuerda aquellas cosas que le conmueven, que recuerda aquellas cosas que le disgustan... En fin una memoria humana y no una memoria de máquina. Y sólo como ejercicio les pasaré a ustedes unas 273 palabras que he escuchado durante estos días que les pido por favor que anoten sin faltas de ortografía.

Por ejemplo: dar voz a los que no tiene voz, lo emocional, el concepto de inclusión, acto de justicia, beneficencia, derechos y deberes, ese mundo de la innovación, la tecnología, la logística, la posición de privilegio, la sostenibilidad, la crisis, la crisis, la crisis. Lo laboral, lo empresarial, la paz, la libertad, la democracia, el crecimiento, el modelo social, la recuperación de los dogmas, la opinión pública, la igualdad, la equidad, el trabajo, la libertad, la responsabilidad, los Saberes, la sabiduría, la diversidad, lo infinito, la justicia, la igualdad, la solidaridad, lo teórico, lo práctico, el informe Pisa, la gerontocracia, crisis, crisis, crisis, gasto público, nobleza, mercado estado, pluralidad. Continúa al dorso, interrupción, infancia, tiempo, espacio, materia, tiempo libre, poner la mesa, ofrecer, público, lo comunitario, nuevas generaciones, futuro, utopía, esperanza, evaluación, evaluación, evaluación, crisis, evaluación, crisis, crisis de la evaluación, evaluación de la crisis, libertad, justicia, paz, democracia, utopía.

Mi sensación cuando esta mañana me desperté ni en Gerona, ni con el vueling , ni con lo que comentaban antes sino simplemente despertado por la tensión de tener que venir hoy aquí, dije voy a escuchar a mi soledad, voy a escuchar a mi voz, voy a escuchar aquella voz que de alguna manera trae otras preguntas, otras palabras. Porque pensaba que muchas palabras de las que pronunciamos a diario están caídas

en el piso, están pisoteadas y de verdad hay que hacer un lenguaje con las palabras caídas. No creo en esto de reinventar el lenguaje haciéndonos simpáticos como si no supiéramos hablar, porque eso es lo que le pasa a los maestros a diario cuando una nueva ley, una nueva reforma,... les trae un anexo al final diciendo como tiene que volver a pronunciar cada palabra porque claro no saben el lenguaje. Los maestros no saben el lenguaje. Si ustedes me acompañan en esta idea es curioso como todo cambio ha sido entendido como un cambio legal, de soporte legal, acompañado de un cambio

"todo cambio ha sido entendido como un cambio legal, de soporte legal, acompañado de un cambio en la pronunciación de la lengua educativa."

en la pronunciación de la lengua educativa. Como si lo que hubiera que hacer fuera reaprender a definir las palabras cuya pronunciación está agotada, saturada, en sentido perdido. Y dije: que mejor que esta

mañana de domingo para escuchar esta voz de la soledad. ¿Saben por qué? Escuchar esa voz que dice palabras propias, palabras nuestras, palabras de todos los días. Hace tiempo se le llamaba el gusanillo de la conciencia, ¿ verdad? Dicen que ahora ya no existe más, que uno puede matar tranquilo y no arrepentirse, que no existe como procedimiento removerse la conciencia pensando en las palabras que pronunciamos. La vieja moral, el no poder dormir porque uno se siente inquieto, se siente disconforme, se siente a disgusto... Como si algo de lo que encontrásemos no fuese lo que habíamos buscado o al revés, algo que buscábamos no era lo que queríamos encontrar. En el título con el que se anunció la conferencia se había puesto la palabra "insoportable", y hoy volví a ella. Pensé ¿porqué hace una año le dije a Jaume este es el título, insoportable, una realidad insoportable? Mi soledad tiene varias respuestas, una es ya a mí este mundo no me gusta, este mundo no me gusta y por lo tanto reacciono ante este mundo de una manera vieja. Como decía ayer Graciela la idea de lo contemporáneo se ha corrido de lugar no, antes se me morían los más viejos y ahora se me mueren los contemporáneos. Eso quiere decir envejecer, eso quiere decir envejecer. Y en esa relación con el mundo, con ese mundo que no me gusta tanto, que no me gusta, tengo mucho cuidado en invitar al mundo a otras gentes. Para celebrar una fiesta, para celebrar un encuentro deberíamos elegir un lugar bonito, deberíamos elegir un lugar donde estar a gusto. Mi soledad me decía insoportable porque una vez en una reunión con maestros escuché en la boca de una maestra esa palabra inesperadamente surgiendo de una conversación sobre la inclusión. Qué raro dije, estamos acostumbrados a hablar de la inclusión con un tono paradisiaco, estamos acostumbrados a hablar con un tono de armonía, con un tono de no conflictividad y, de pronto, surge la palabra lo insoportable. En una reunión donde evidentemente al conversar surgió lo inesperado y eso es conversar claro. Conversar no estaba previsto de antemano qué diremos y cómo lo diremos, por lo tanto apareció lo insoportable al lado de lo inclusivo. Cuando repito para todos nosotros ese gusto por la palabra, esa especie de amorosidad que decías ayer, implicaría no relacionarla con una idea de lo insoportable.

Y le pregunté ¿por qué?, porque de verdad quería saber, ¿por qué insoportable? Y empezó. Insoportable es no saber qué hacer, pero también es insoportable saberlo ya todo de antemano, es insoportable. Insoportable no poder hablar con alguien, no

poder hablar de verdad con alguien. Pero es insoportable también hablar todo el tiempo sin escucharnos, insoportable. Insoportable es ver pasar el tiempo sin que hagamos nada para ocupar el tiempo. Insoportable es ver pasar el tiempo haciendo lo productivo, sólo lo útil, lo utilitario, insoportable. Insoportable todo lo que nos piden, desde ese mundo que nos pide valores, iba decir collons pero no sé si corresponde, pero de ese mundo que todo el tiempo nos pide que seamos inclusivos mientras al mismo tiempo prepara su nueva guerra, mientras al mismo tiempo prepara su nuevo robo de pozos de petróleo, ese mundo que pide que las escuelas sean lo que el mundo no es, lo que el mundo no es, ni el mundo de la publicidad, ni el mundo de la política, ni el mundo de la economía. No lo es. Pero nos piden, quitándonos permanentemente recursos materiales, quitándonos, despojándonos nos piden que seamos un mundo que nadie es. Es insoportable.

"el mundo todo el tiempo nos pide que seamos inclusivos [...], pide que las escuelas sean lo que el mundo no es."

Insoportable es hacer cosas todo el tiempo que queremos pero que el mundo subestima, empequeñece, o relaciona apenas con que importante, vaya vocación, lo que se debe sufrir trabajando con esos niños, lo que se debe sufrir escuchando estas frases. Insoportable. Insoportable el poco salario me decían y el demasiado consumo, insoportable. Yo sé que comenzar por aquí es extraño y les pido disculpas porque mucha gente está en este momento con los cuadernos abiertos, con las hojas abiertas aún esperando algo para escribir. Les prometo que alguna frase quedará. Pero sé que está en blanco. Sé que empezar por aquí es extraño, pero la soledad, ese gusano de la conciencia, ese que nos remueve, que no nos deja dormir, la ética, la ética en el sentido de la respuesta, la ética de la vigilia, la ética del no podemos estar en paz en este mundo, pero tampoco podemos estar en paz con nosotros mismos.

Sé que es raro empezar por aquí ya que el mundo es un permanente bullicio y la soledad es como una detención. Me encantaría pensar en la educación como soledad, la educación como el fin del bullicio. Digo que es extraño y no paraba de preguntarme como empezar, habiendo empezado, como empiezo hoy, cual va a ser mi primera frase, que tengo para decir, y mi soledad mi gusanillo de mi conciencia me decía es que es insoportable. Carlos eres insoportable. Y de pronto volvía a las palabras y dije crisis, evaluación, currículum, aprendizaje, didáctica. No, me dije, no. Y perdonen por la expresión pero voy a parafrasear a un premio Nobel de economía, parafrasear. No Carlos no, no es el currículum, no es el aprendizaje, no es la didáctica. Es el lenguaje estúpido, a mí, me lo dije a mí, enmarañado como estaba en este tejido de palabras que a diario pronunciamos, en el bullicio de los eventos pensé es el lenguaje, es el lenguaje con el que pronunciamos la inclusión, es el lenguaje con el que conversamos sobre eso que nos pasa con la inclusión. Bien querido público esto ha sido la introducción a lo que seguiré.

" la idea de lo educativo como una conversación entre desconocidos".

Desde hace algunos años he escrito, propuesto, pensado, charlado he mirado, de ver si pensábamos la idea de lo educativo como una conversación entre

desconocidos. Me gustaba muchísimo la idea por varias razones que me asisten en este momento, y una de ellas era abandonar la pretensión del conocimiento acerca del otro para poder conversar con él. Esa inveterada tendencia a creer que hasta que no lo supiéramos todo acerca del otro no hay forma de conversar con él, y ahí se nos han ido cientos de formaciones y de capacitaciones imaginando que hasta que no lo supiéramos todo sobre la infancia no hablaríamos con los niños, hasta que no supiéramos todo sobre la discapacidad no hablaríamos con los discapacitados, hasta que no supiéramos todo de la mujer... No, eso no es cierto. Pero si me comprenden he tratado de hacer un viraje, un pequeño giro, un pequeño gesto, que va del conversar entre pares, el de sostener una conversación apenas entre colegas en un lenguaje apenas inteligible entre nosotros, que se pulveriza apenas salimos afuera, adonde está el mundo, nos guste o no nos guste. Es decir de alguna manera, lo que he tratado de plantear formativamente en la escritura, en la lectura con tanta gente, es pensar en la educación como una conversación entre desconocidos cuya enunciación no es suficiente, y que trataré de ir profundizando a lo largo de este tiempo que tengamos, a no ser que ya falten cinco minutos y preferiría entonces no hacerlo.

Conversar entre desconocidos. Tengo la impresión de que las políticas educativas han identificado tres formas de desconocidos, tres figuras de desconocidos, a los que podríamos llamar los nuevos, los anónimos y los diferentes. Para que me entiendan, toda política pública se dirige a unos nuevos por nacer, a unos nuevos que están por venir, a esa generación que todavía no está aquí. Y esa figura de los nuevos permanentemente ha planteado la duda de cómo conversamos con los que no han nacido, es muy curiosa esta idea, pero de alguna manera la educación se orienta a establecer una conversación con los nuevos. Pero al mismo tiempo es incapaz de pensar con precedencia cual es esa conversación. ¿Por qué? Porque faltan los nuevos, porque todavía no están aquí. Y eso es una figura tan ambigua y tan bonita al mismo tiempo, el nuevo por venir con el cual hemos de conversar pero al mismo tiempo no sabemos qué conversación será esa, que inmediatamente al nuevo se le introduce de una manera tan forzada, tan hermética, tan prevista que es lo que podemos llamar aquello de las pautas para el nuevo milenio, de las pautas para los próximos noventa años, porque nos resultaría insoportable no saber cómo conversar con los nuevos de tal manera que deberíamos que prever todas las pautas para los nuevos, todas. Y vean ustedes como se ha contado esta historia desde los informes que quieran hasta los informes actuales, esa es una lectura de la educación posible de tal manera que deseamos que los nuevos tienen que aprender para aprender, que los nuevos tiene que entrar en el mundo digital, que los nuevos... siempre estamos como conversando con los nuevos sin embargo los nuevos no están aquí. Yo creo que la educación comienza con una conversación un poco falsa si ustedes quieren, como si estuviéramos hablando en nombre de los nuevos, ocupando un lugar que no nos cabe no solo por viejos, sino porque no es nuestra responsabilidad. Por lo tanto es una conversación que solo se puede producir en el presente. En ese presente que no es mezquino, que no es el presente del aquí ahora, es un presente largo, es un presente intenso. Y entonces lo que digo es que esta figura del nuevo que la teníamos absolutamente aclarado, el nuevo entrará en una sociedad inclusiva, el nuevo entrará en una escuela

inclusiva. Esperen, esperemos, hay que ver si esa palabra resuena en el otro, hay que ver si esa palabra conversa con él, hay que ver si forma parte de su vocabulario, hay que ver si es una palabra común.

La segunda figura es el anónimo. Miren, pasamos largos años en las instituciones educativas y es posible que nadie nos pregunte nada, que nadie nos pregunte qué tal como estás, cómo te llamas, qué te pasa, qué piensas, o también que alguien nos mire y nos deje en paz pero que nos mire, que se dirija a nosotros. Efectivamente creo que este figura del anónimo, que a veces se confunde con el silencioso, el perdido, en nuestros países se ha confundido con cierta inmigración hasta tal punto que, con su permiso, les cuento la cantidad de niños bolivianos que hemos encontrados en escuelas especiales, simplemente porque no hablaban, porque simplemente se quedaban en su sitio, simplemente de cierta idea cultural lo primero es escuchar y no participar, los han condenado a la educación especial por el simple hecho de una mala interpretación acerca del carácter anónimo de la gente. El derecho al anonimato es fantástico. Hoy existe esa imposibilidad de ser anónimo. Todo el tiempo estamos impedidos, se dice, compulsivamente llamados a participar a la asamblea, al facebook. Yo por suerte ya llegué a los 5.000 amigos y ya no tengo más. Pero lo que quiero decir con esto es que ese carácter anónimo al cual se dirigen muchas políticas educativas a las cuales yo llamo las políticas de la sospecha, algo así como quien serán estos, no son nuevos estaban aquí, de repente me doy cuenta de su presencia pero quienes son, de qué están hechos. ¿Serán tan humanos como los demás? Esa figura del anónimo está hoy siendo ocupada por permanentes evaluaciones que quieren traducir el anonimato en identidad transparente. La cosa educativa que viene de la mano de la inclusión es tener que decir yo soy, como soy y ser transparente a esa identidad. En la inclusión no hay lugar para el anonimato, hay lugar para el nuevo pero todavía no está, pero no hay lugar para el anonimato. Todos tenemos que presentarnos, que hacer acto de presencia. No importa si luego el proyecto afecta o no afecta a nuestra existencia, hay que estar aquí. Es el imperativo de la época ya no es apenas el mundo global también es la sociedad inclusiva que hace que todos tengamos que estar visibles.

Pero la gran figura, la figura central de todas las épocas ha sido la del diferente, a la cual se ha destinado gran parte de los porcentajes de recursos materiales y humanos para que, además de los nuevos y los anónimos, los diferentes estén entre nosotros. Claro hay una trampa en esto que digo. Son aquellos a los cuales las políticas identifican como diferentes con un ejercicio extrañísimo de señalamiento, de culpabilidad, de apartamiento, de diagnosticación, ya que estamos inventado palabras. De tal manera que los nuevos están entrando hoy al mundo de la escuela casi naturalmente. Yo lo he escuchado aquí, es que aprenden en otros lugares, es que todas formas la escuela no es el lugar tan importante para aprender entonces los nuevos ya se las arreglan solitos de alguna manera. Los anónimos, los que quedan anónimos, habrá que acabar de identificarlos. Pero a los diferentes ni piedad, ni piedad.

¿De qué se nos acusa? Para que quede claro que no hablo de ellos, hablo de nosotros. De no entrar en nuestra conversación, de no poder conversar como nosotros

quisiéramos, de que no conversamos como se espera que conversásemos. No hablo a nivel de estructuras o de formas de la lengua, sino de las formas ciudadanas, de las formas civiles de entrar en la conversación. Por alguna razón el diferente nos muestra que esa conversación que creemos habitual se interrumpe, cambia, no empieza donde queremos que empiece, se desvirtúa, no nos entendimos, hay que aclarar, hay que volver a conversar. Y eso de alguna manera entorpece la marcha impiadosa de lo educativo. Ese carácter cronológico irreversible de lo educativo. Es como si alterase al Dios del tiempo, es como si alterase al Cronos que todo necesita favorecer. Y el diferente, figura que a mí no me gusta nada como idea y a la cual combato con toda propiedad, es decir, asumiendo que el diferente no existe, que el diferente es inexistente, que es una pura invención nuestra nada natural, con una artificialidad que ha llevado a publicar libros, a montar cursos para hablar del diferente claro. Yo recuerdo por ejemplo hace no demasiado tiempo en el Brasil cuando había que formar a 10.000 - 20.000 profesores legos, y había que hacerlos pasar en un día y medio por formaciones acerca de los diferentes, que había una sala enorme que decía en la etiqueta sordomudos. Y había que entrar allí y formarse en sordomudos durante cuatro horas. Había que salir e ir a la sala de al lado y formarse en parálisis cerebrales, y cuatro horas de parálisis cerebrales. Y también me acuerdo que de tal, de tal magnitud el artificio había una sala que decía sistema Braulio, porque alguien se equivocó en el momento y en vez de Braille le puso el Braulio. Y unos 10.000 profesores que se formaron en el sistema Don Braulio. ¿Qué les parece la idea? ¿Y usted a qué se dedica? Me dedico al sistema Braulio. Esto me parece que toca este carácter irreal, esa impostura, ese gusanillo, porque nos muestra la faceta absolutamente artificiosa, absolutamente irrelevante de que significa una conversación no dirigida a los diferentes, ni adaptativa, ni aumentativa ni lo que quieran. Es una conversación entre diferencias. De eso se trata. Casi como la política. De lo que se trata cuando digo hay que hablar con desconocidos, educar es hablar con desconocidos, es por un lado renunciar a pretender conocer al otro, de cuyo resultado saldrá seguramente que es diferente, un maldito diferente, y poner en el medio la cuestión. Jan Masschelein, que debe estar por aquí, o se fue porque no entiende nada de castellano, siempre dice aquello de poner en medio. No solo poner la mesa, sino poner en medio. Planteo decididamente poner la diferencia en medio nuestro, poner esa idea de la diferencia en medio nuestro. Pero quitándole claro todo carácter peyorativo, negativo, destructivo, impeditivo ¿Conocen esta palabra? Obstaculizante, la diferencia como aquello que pasa entre nosotros. Esto que está entre tú y yo querido Jaime, pero eso que está entre Jaime y Pepe, o eso que está entre Graciela y Violeta, que nunca es la misma diferencia, y que nunca permite fijar a nadie a una identidad de una vez y para siempre. Casi como decir una conversación que ponga en medio la diferencia es lo contrario del matrimonio, de algunos matrimonios, perdón por la broma, perdón por el matrimonio también. Poner en medio la diferencia entre nosotros, la diferencia del lenguaje, la diferencia de género, cualquier diferencia, ponerla en medio. No hacer la lista de la diversidad. No hacer aquella broma de vamos anunciar la diversidad a ver quien llega más lejos. Hay diversidad de... y hay empezamos como cuando éramos niños jugando a aquello de hay un barco cargado de... ustedes jugaban a ello. Con la diversidad pasa lo mismo. Hay una diversidad

cargada de género, edad, sexualidad, etnia, raza y llega un momento en que uno ya no puede seguir. ¿Y qué dice? Etc. La diversidad del etc. Me encanta esta idea. He dicho alguna vez en una publicidad muy poco prodigiosa por mi parte, la diferencia comienza con el etc. de la diversidad. No sé que estaba vendiendo yo con ello no, pero de alguna manera estaba queriendo decir allí donde ya no podemos pronunciar, allí donde no se puede identificar algo en alguien, comienza ese momento de la diferencia entre nosotros, en lo que no podemos pronunciar pero está allí entre nosotros.

"la diferencia comienza con el etc. de la diversidad."

Pero claro ustedes me dirán conversar pero ¿En qué lenguaje? Y claro fue dicho durante todo el Congreso que ese lenguaje en el que conversamos lo educativo está afectado, o está usurpado, o está domesticado, o está colonizado, o está lo que ustedes quieran, por tantos otros lenguajes que nos cuesta aquí y ahora entre tú y yo decir ¿Cuál es el lenguaje educativo? ¿Cómo hablamos de esto que nos pasa? ¿Cómo hablamos de esto que hacemos entre tú y yo a la hora de la educación? ¿En qué lenguaje lo hablamos? En el económico, en el jurídico, en el técnico, en el político, en el moral, en todos ellos, en ninguno de ellos, en el publicitario, en el del emprendedurismo. Es que no lo sé. Pero fíjense que si recorremos el Congreso, la inclusión ha sido pronunciada en todas las lenguas y a veces también en la lengua de la educación, a veces. Pero tengo la impresión que cuando pronunciamos la inclusión se nos viene como ese jergoseo repito del jurídico, lo técnico, lo moral y que entonces parece que no podemos hablar con nuestras propias palabras, inclusión, incausere, enclaustrar del latín encerrar, eso es lo que dice la palabra. Pero le empezamos a dar a ese sin sentido inexpugnable con la exclusión, inseparable de tal manera que hace años que habíamos dicho el mismo sistema que excluye no puede prometer la inclusión, no puede, es una falacia, el mismo sistema económico no puede prometer la inclusión, el mismo sistema jurídico no puede prometer la inclusión. Quien excluye debe quitarse de aquí. Sino empiezan esos parecidos entre inclusión y exclusión tan extraños a los que alguna vez yo he llamado la puerta giratoria de las escuelas, los niños que entraban y salían en el mismo gesto de entrar y salir, o la puerta detectora de metales para entrar en la escuela primero te hacemos la radiografía antes de que entres, o la puerta a prueba de robos, es decir, no podemos entrar. De alguna manera dada la inseguridad jurídica y dada la inseguridad ciudadana, es curioso cómo se parecen la exclusión y la inclusión. Les cuento el siguiente relato diciéndoles primero que tengo la humilde propuesta de que hablemos sobre lo que nos pasa con nuestras propias palabras, es humildísimo, no vende nada y nos deja un poco así como desangelados verdad diciendo y ¿Cuáles son nuestras palabras?. Después de tantos años de pronunciar los otros lenguajes. Me imaginaba cuanto esto se parece a la literatura, contar lo que nos pasa en nuestras propias palabras, contar nuestras experiencias en nuestras propias palabras. ¿Eso es lo que hacemos cuando le pedimos a alguien que escriba, verdad? Contar lo que te pasa en tus propias palabras, escribir. Eso se acerca a la idea de esa pobreza de experiencia pero ahora cargada de tus propias palabras, con tus propias palabras. En un libro magnífico de un Premio Nobel de Literatura sudafricano Kecher, esto se plantea de una manera tan transparente. El

libro se llama “La edad de hierro” y allí una anciana jubilada, profesora de filosofía, a poco tiempo de morir, ve por la ventana la amenaza de un vagabundo. Por lo tanto su primera reacción es la más brutal y despiadada. Quítenme de la vista. Exclusión, otra idea de la exclusión. No tanto separarte sino quitarte de mis ojos, si no te veo no existes. Una práctica escolar muy típica por otro lado, eso de no mirar a ciertos niños para que no interrumpen, o ponerlos o separarlos o quitarlos allí dentro, sacarlos de nuestra vista. Pero en seguida se da cuenta que esto no tiene sentido porque el vagabundo vuelve. ¿Vieron como son, no? Insisten en volver a nuestra mirada. Y ella dice ya sé, ya que no los puedo quitar de la vista vamos a dejarlos bien bajo el control de la mirada, porque si lo tengo aquí dejara de ser impensable, dejará de ser esa amenaza, dejará de ser ese enigma y de alguna manera lo incluyo. Y en la novela esto es perfecto, es decirle al vagabundo que trabaje para ella. Y eso es una forma de inclusión muy interesante, es no te puedo excluir por lo tanto lo que voy a hacer es darte un trabajito para que estés bajo mi tutela. Es una forma solapada de inclusión, es una forma si ustedes quieren primitiva de inclusión, pero que la vemos a diario. Es igual que si reservamos el lugar de los banqueros para nosotros y el lugar de los desahuciados para los otros, por lo tanto no te excluyo, eres una amenaza, pero lo que voy a hacer es pedirte que me hagas trabajitos para mí. La jubilada le dice córteme el césped y le daré cinco centavos, y él le dice ¿Para qué si volverá a crecer? Eso es una estafa. Ordéneme los trastos viejos. ¿Para qué si son trastos viejos? Y contado en las propias palabras logra penetrar en una zona que no es ni la exclusión ni la inclusión. Que es ese el lugar al cual quisiéramos llegar, que es poder conversar sin exclusión y sin que el otro lleve el mote de incluido. Si no se diploma, hablar como iguales, hablar tú con tu nombre y yo con el mío. Y ella se da cuenta, al fin de la novela, que perdió demasiado tiempo en excluir y en incluir, demasiado tiempo. Fijándose en las mejores formas para que no se note la exclusión y fijándose en las mejores formas para incluir, y hasta que no esté todo preparado, hasta que la casa no esté dispuesta, hasta que no tengamos todos los muebles adaptados, no vamos a llamar al otro a conversar. Y es así como ella se da cuenta y dice que pena, porque si no hubiera excluido ni incluido hubiera conversado. Y dice aquello de cómo no tenemos tiempo, necesitamos juzgar. Y esa es la pena, esta es la pena más grande de todas, que en vez de educadores seamos juzgadores, que en vez de educadores seamos evaluadores, esta es la pena. Esta transformación profesional, formal, burocrática, que nos ha hecho de ser conversadores, no de cualquier cosa, no en el ascensor hablando del tiempo con indiferencia, una conversación educativa de verdad, y que en vez de eso, como no tenemos tiempo, como hay que juzgar, hemos puesto la norma entre tú y yo. Y si no la hemos puesto nosotros la hemos aceptado con docilidad diciendo que es el sistema, el sistema que parece que está tan arriba como Dios y tan lejos que es inexistente como Dios. Lo que quiero decir con esto es que aquí hay que tomar posición. Y si me la pregunta, por ejemplo si alguien dice ¿y usted? Yo diría no me relaciono con la gente ni pronunciando la palabra exclusión al estilo de ¿qué tal te han ido los último veinte años de exclusión? o al estilo contrario de te invito a mi cumpleaños para que te sientas incluido en mi vida, o déjeme decirle que la amo y que se ha incluido en mi ventrículo izquierdo del corazón. Es impronunciable, estas palabras son impronunciables cuando estamos en una relación, cuando la relación de verdad nos

preocupa, nos ocupa, estas palabras se esfuman se evaporan. De verdad reparen cuando usamos estas palabras. En qué momento de la vida cotidiana usamos la palabra incluir, inclusión, en qué momento de la vida. Cuando estamos con afectos estas palabras no existen. Hagamos al menos una detección y verán que si quieren hablar con las propias palabras para decirle algo importante a alguien, no usaremos estas palabras. Pero no las usaremos de verdad, porque son palabras satélites, palabras proféticas, palabras burocráticas, palabras económicas, palabras jurídicas, pero entre tú y yo esa palabra no cabe. Cuando hay tú y yo. Parece que en todo caso aún estamos lejos de ese tú y yo. Es ahí en ese momento donde digo que conversar con nuestras propias palabras, tratar de contar lo que acontece entre las diferencias, es lo que llamaríamos afección. Otra cara de ese amor pedagógico que a veces por exageración confunde el amor a los niños, el amor a la vocación, el amor a la profesión, con otro gesto que he tratado de llamar amorosidad para no confundirlo con ese otro amor, y para que nos dé cuenta de algo más permanente, de algo más largo, de algo más, no sé de otra textura si ustedes quieren. Porque recupero aquí a esa Jana Arent que en seguida después de la Segunda Guerra Mundial, que en seguida después de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, se preguntaba por si educar no tiene que ver con dos formas del amor que aún tienen una vigencia tan espeluznante, que se vuelven presentes a la hora de tomar decisiones. Jana Arent decía en mis palabras, tengo una cita aquí pero prefiero decirlo como ahora la recuerdo, si educar no tendrá que ver con amar el mundo lo suficiente para no permitir que ese mundo se acabe, se termine, se agote. Si incluir, si amar, si educar no es amar el mundo lo suficiente para no permitir que se destruya. Por lo tanto deberían darnos aquella constancia de ser amadores del mundo, amateurs decía ayer la mesa, amadores del mundo. ¿Qué es un educador? Un amador del mundo. De los mundo pasados, de los mundos posibles, de otros mundos que no conocemos. Amador, amar el mundo lo suficiente. No sé qué quiere decir lo suficiente. Cada uno lo sabe, cada uno lo sabe. Pero inmediatamente decía amar al otro, educar es tal vez preguntarse si amamos a

"¿Qué es un educador? Un amador del mundo. De los mundo pasados, de los mundos posibles, de otros mundos que no conocemos."

los demás lo suficiente como para no dejarlos librados a su propia suerte. Para no dejarlos librados a su propia suerte. A ese mundo natural, a ese mundo de un orden natural del cual participamos sin darnos cuenta hablando de dotes y falta de dotes, de talentos y falta de talentos, de lo normal, de lo habitual y de la excepción. Todos somos excepciones. Todos somos excepciones, la pedagogía nace de este hecho no de que sea natural aprender, sino de la fragilidad del acto de aprender. De ahí nace un pensamiento pedagógico al cual no le prestamos atención. Déjenmelo decir de esta manera ¿la inclusión tendrá que ver con un pensamiento que cree que aprender es natural? Si fuera así es una vergüenza, es que es una vergüenza creer que aprender es natural y que hay unos pobrecillos que gracias a nuestro sistema y a nuestro servicio son excepciones, apenas excepciones. Es exactamente al revés. Aprender es una experiencia de la fragilidad, de lo que no podemos, de lo que no somos, de lo que no tenemos. Es una experiencia de alteridad y el pensamiento pedagógico que nace de esta suerte de milagro, de vernos envueltos en una fragilidad del aprender, es aquel que se hace responsable de la enseñanza. Una

palabra omitida prácticamente durante todo el Congreso. Me llamó mucho la atención. Como si incluir no tuviera que ver con lo que enseñamos, con lo que ofrecemos, con lo que donamos. Hablamos del aprendizaje del otro todo el tiempo. Yo no sé si ustedes lo percibieron pero es como si no estuvieran bajo cuestión las formas que asumen nuestra responsabilidad por enseñar. Como si esto estuviera dado por autonomasia, por profesión, por condición, por privilegio, y lo que es esencial en ese acto de incluir es como se asume la responsabilidad por enseñar ¿Qué se yo como aprenden los demás? Desde Sócrates que no lo sabemos. ¡No lo sabemos! Siempre hay novedades pero no lo sabremos nunca.

Nos encanta, nos fascina el aprendizaje, sino no estaríamos aquí. Pero haber si cogemos la responsabilidad del enseñar de nuestro lado para que el niño se haga cargo de su

"Aprender es una experiencia de la fragilidad, de lo que no podemos, de lo que no somos, de lo que no tenemos"

responsabilidad por aprender. Creo que en esto consiste la rebelión de la inclusión. Escasa, escasa. Esta rebelión que sería volver hacia nuestra tarea de la enseñar, como el volver a preguntarnos por el deseo de transmitir un mundo para saber si lo amamos lo suficiente, para transmitirle a alguien para saber si lo amamos lo suficiente, y casi que uno tiene aquí deseos de decir: el aprendizaje es tu responsabilidad, te deseo lo mejor. Me encantaría reencontrarte dentro de diez, quince años a ver cómo te ha ido la vida. Entonces te evaluaré. Yo llevo siempre las listas de mis alumnos de hace 30 años por si me los encuentro un día y ahí les puedo preguntar ¿Qué tal te ha ido? Y si alguien me dice y ¿usted quién es? Le pongo un cero y ya está. Con esa idea de que ¿cuándo es que podemos evaluar lo aprendido? Cuando es que podemos, porque claro en este misterio creemos que lo aprendido es lo enseñado. Bueno no voy a entrar en eso porque sería un poco tonto de mi parte, pero sí decirles que siempre he pensado en términos de inclusión dos puntos: la responsabilidad ética en el acto de enseñar. Ese gesto. Y no la preocupación obsesiva, vigilante, controladora de cómo aprenden otros. Como si en vez de ello lo que hubiera sería un acto de liberación. Cada uno aprenderá a su tiempo y a su forma. Esto es lo que los griegos maravillosamente otorgaban al sentido de la palabra isignare, que era ofrecer signos, dejarlos disponibles para que otros los descifren a su tiempo y a su modo. Un bello acto de inclusión es dar tiempo para que a tu tiempo y a tu modo descifres esos signos. Y aquí queda un poco fracturada la relación entre enseñar y aprender. Voy a encaminarme a dos historias casi finales que permitirán luego o la desbandada generalizada y una especie de debate otra vez con mi torpe gusanillo, o una conversación entre nosotros.

La primera tendrá que ver con una historia que no quiere con conceptualizar la igualdad pero quiere expresarla, quiere manifestarla para retomar algo que quizás haya pasado desapercibido ayer y que sin embargo yo pondría en el primer lugar de nuestro Congreso. La igualdad es primera, no lo primero como paso metodológico. Es primera. Ayer se dijo en la mesa de Jan y Graciela, coordinada por Violeta y auspiciada por no sé quién, la igualdad es primero. Lamentablemente creo que siempre llegamos tarde a la igualdad, es como que siempre o la prometemos para mucho después, o empezamos tan desigualmente que nunca nos encontramos. Pero que quiere decir que la igualdad primera, que la igualdad es algo así como el amor a primera vista, o a

segunda vista para darnos otra oportunidad. Algo así como mirarnos y reconocernos como iguales. Si ustedes quieren aquí cabe aquella expresión “somos cualquiera”. La igualdad juega muy bien con esta idea de mirarte y decirte: esto que te digo se lo diré a cualquier otro. Da igual. Parece peyorativo y sin embargo es precioso que te pueda mirar Jaume y decirte: esto que te digo también se lo diré a cualquiera. Esto que tengo para dar se lo daré a cualquiera, sin preguntarle cómo se llama, si tiene una familia estructurada, semiestructurada, postestructurada, me da igual. Lo que tengo te lo doy, lo que tengo lo pongo en el medio, lo que tengo lo pongo en común. Eso también puede ser inclusión, una definición poco rigurosa si queremos jugar a las definiciones. Hacer de todos, ese todos tan extraño tan totalitario, cualquieras. Ya sé que no somos sólo cualquiera y que en cualquiera hay un cada uno singular. Ya sé, ya sé. Pero la igualdad me parece que tiene que ver con un gesto inicial de cualquieridad, cualquieridad. Y ese no ha sido hasta ahora el primer gesto de inclusión, se pasa por rigurosos exámenes para ser incluido. Es curioso que empecemos la inclusión como igualdad con un profundísimo gesto de desigualdad, es curioso. Como decía la poetisa Maiquells, llevo en mi piel todas las veces que fui humillado, llevo en mi piel todas las veces que fui maltratado, ese soy yo también. Si un gesto de desigualdad empieza la inclusión esto se convierte en un trabalenguas, ni siquiera en un rompecabezas, es impronunciable. La inclusión comienza con un gesto de igualdad, a mi modo de ver esa igualdad es la cualquieridad. Cualquier cuerpo, cualquier lenguaje, cualquier nacionalidad, cualquier edad, cualquiera, cualquiera, porque lo que tengo para poner en medio lo tengo para cualquiera.

Dos historias para terminar, o por la cara que me has puesto una sola, o les cuento el final de la historia. Tengo tiempo para dos historias, son dos legajos de 140 páginas cada uno. La primera es un relato de igualdad, extraño pero es un relato de igualdad, y la segunda es una confesión sobre la imposibilidad y lo insoportable que se nos hace no lograr que todos sean cualquiera. Cuando acabe la segunda historia terminaré, si les parece.

- La gente pasaba horadando el tiempo y tu detención parecía crearle una justa herida al mundo. Detenerse a esperar a las cuatro de la tarde en una ciudad tan atribulada es un estorbo para la mayoría de los transeúntes. Máxima si esa detención, esa espera contiene una levedad absoluta. Eso es imperdonable para la máquina de la ciudad que nos vigila y nos persigue a toda hora en nuestros movimientos. De pronto una revelación de esas que sacuden el cuerpo. Sentados enfrente tuyo, bajo un portal agrietado y un edificio en ruinas, ese perro y ese vagabundo aletargados, sin prisas, sin demora, extendidos más allá de lo aconsejable, nauseabundos, raquíticos, idénticos. Si fuera un espejo te decías, si fuera una proyección de ese milímetro que separa por un instante la espera inquieta de la espera definitiva. Tú y tu espera ordenada, programada, sin gravedad. Del otro lado cada vez más cerca la espera de los siglos de lo humano. Dejaste de esperar para exasperar. No sabías cual era el dolor que te hundía más, si el dolor al perro, o el dolor al vagabundo, o el dolor porque eran inseparables. Miraste entonces las miradas extraviadas. Cruzaste la calle, justo ahora, cruzaste la calle. Te habías olvidado de a quién

esperabas. Te acercaste con sigilo a ellos pero ¿para qué? les ofreciste tres monedas, preguntaste si todo estaba bien, las palabras más ridículas que alguna vez salieron de tu boca, si necesitaban algo para comer. El perro te miraba pero el vagabundo no, el perro gruñía y el vagabundo rumiaba, el perro comenzó a olfatearte y algo no le gustaba. El vagabundo abrió los ojos y te pidió un cigarrillo. Rozaste las manos del vagabundo con ese miedo absurdo que le teme a la aspereza de la piel y le acercaste fuego. Tres segundos con los dedos aprisionados en sus dedos finos, mugrosos, deformes. Tu mano, tus dedos, tu brazo, todo tu cuerpo te parecía insulso, sin vida, arrojado a la materia blanca. El perro comenzó a ladrar, a desesperar, el vagabundo daba caladas profundas. Tenías entre tus cosas una galleta de otro día. Abriste el paquete, ibas darle una al perro, el vagabundo te lo impidió sujetándote la mano, siéntese te dijo, sentarse ¿Cómo? ¿A qué? Bajo todas las miradas en medio de este olor nauseabundo. Te estaban invitando a una celebración inédita y dudabas. Quienes pasaban te observaban como si fueras un perro o un vagabundo y fue eso lo que te ayudó a decidirte. ¿De qué lado estabas? Siempre ésta es la peor cuestión, la que está mal formulada. Pero ahora era tangible era de una materia humana. Te sentaste entre el perro y el vagabundo. En no más de veinte segundos el olor nauseabundo dejó de serlo, la exterioridad se ausentaba o se volvía remota en una imagen por completo ajena. Todo estaba allí, el perro, el vagabundo y tú. ¿Cuál era la diferencia? Una galleta para cada uno, un tiempo sin Dios ni limosna, tres soledades sin ninguna espera.

- Pienso en Laura. Podría pensar en tantos nombres. Podría pensar incluso en ese chico ahí de Françoise Delini, ese niño autista que solo necesitaba de lo inmutable, de lo repetido, esa alteridad que busca lo inalterable, lo inmóvil, lo reiterado, lo siempre igual. Pienso en Laura porque cargo con sus símbolos, con sus grafitis en mi rostro, en mis oídos, en mis ojos. No pude, es decir, no hubo manera de vernos, de escucharnos, de hablarnos, yo era muy joven, muy hombre joven, muy hombre profesional joven, y ella era muy pequeña, muy niña pequeña, muy niña pequeña autista. Lo que éramos entonces no alcanzó para caminar un mismo camino, para mirar hacia un mismo lado, para escuchar la misma palabra, o para tocar la misma risa. Yo la recuerdo la la la, y yo sí sí sí. Laura. Si te daba algo, un juguete, una pieza de rompecabezas, un lápiz, eso que te daba lo usabas para cualquier otra cosa. Como si los objetos no tuvieran pasado ni destino, un modo de quebrar todas las lógicas. Un juguete para golpearme, la pieza para romperla, un lápiz para peinarnos. Te gustaba prenderte de mi barba y no abandonarla. Me dolía y te retorció la manita para que la quitaras de allí. Aún conservo si me vieran de cerca ese espacio que arrancaste con furia y amor según creo. En ese forcejeo yo alcanzaba a ver el fondo de tus ojos, esos ojos inciertos, esos ojos púrpuras, esos ojos que trazaban el inicio de una vida ausente. Eso creía, que no estabas ahí, que no había sitio, que tu cuerpo se veía forzado a estar fuera, que tu boca debía decir algo, que tu atención debía atender, que tu lenguaje debía hablar, que tu

mente debía pensar, que tu corazón debía palpar. ¡Demasiadas cosas! Cuando pensamos en lo que necesita el otro, cuando de lo que se trata es de nombrar lo que falta. ¿Lo que falta donde? ¿En mí? ¿En mí aparente suficiencia? ¿O en ti, Laura, en tu supuesta incompetencia? Cuando pensamos lo que le falta a alguien, algo nuestro se desmaya. Un intuición se `pierde, una relación se esfuma. La remola de la normalidad golpea sobre las sienes y hace lo que no debería hacer, obligar, contener, poder, tener. ¡Perdón, Laura, perdón! Quise traerte este mundo y no había pensado que este mundo era un esbozo insignificante de mi mundo. Que este mundo que esgrimía como único mundo estaba lleno de exigencias espurias, de límites absurdos, de violencias, no sabía entonces que el mundo está lleno de vacíos, de encrucijadas siempre entreabiertas, de miserias descomunales. Esa aburrida insistencia de percibir el mundo a través de una mirilla pequeña, acotada. Como fui capaz de sugerirte un mundo a mi torpe imagen y a mi pequeña semejanza.

Laura no supe más de ti, en realidad nunca supe de ti, no pude, no quise, y que nunca supe de ti eso mi soledad siempre lo supo.

Gracias.

Podéis consultar las ideas fundamentales de su ponencia recogida por las relatoras en el anexo de este libro de actas.

3. Diálogo: Inclusión y justicia social

“Inclusion in (higher) education: engaging in a practice of ‘commoning’ and thinking in ‘the presence of’”



Jan Masschelein

Profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad Católica, KU de Leuven, Bélgica.
Director de Laboratory for Education and Society.

Ver la ponencia en: <https://vimeo.com/99114191>

TRANSCRIPCIÓN DE LA PONENCIA

Buenas tardes. Muchísimas gracias por la invitación. Hablaré someramente y muy rápido por limitaciones de tiempo.

Les presentaré las ideas de lo que quiero hacer. Hoy en lugar de hablarles en nombre de la justicia y ofrecerles una justificación para la educación inclusiva, lo que quiero

hacer es proponerles una especie de piedra de toque o piedra angular sobre el carácter inclusivo y la calidad de las practicas educativas, pero quisiera recalcar y recalcarlo detenidamente que una piedra de toque, una piedra angular no es una referencia. Una piedra de toque es un marcador para establecer la autenticidad y una manera para identificarlo, por ejemplo como cuando con esa piedra demuestras que una roca en realidad es oro. En cambio una referencia es una manera de medir el rendimiento y el valor añadido y se trata de comparar cosas que tienen que ver más con la efectividad y la eficiencia y no la autenticidad. Lo que voy a hacer es hablar sobre el carácter académico de la educación, en otras palabras, apreciar la calidad inclusiva de las prácticas educativas en la medida en la que son académicas, es decir, en la medida en que auténticamente y verdaderamente constituyen una escuela. Como les indicaré lo que esto significa para mí tiene que ver con los entornos de aprendizaje ricos que a menudo no tienen esta calidad inclusiva y, por supuesto, para ello voy a tener que aclarar lo que yo entiendo aquí con el nombre de escuela y como se relaciona con justicia social.

Lo haré en diez pasos.

Con el nombre de escuela no me refiero a la institución o a la organización social que nos viene normalmente a la cabeza cuando oímos la palabra escuela, sino que para mí es una forma muy concreta en la que se acoge una nueva generación en el mundo. Esta forma significa una disposición específica en el tiempo, en el espacio y en la materia, una manera de aunar a las personas y a las cosas y presentarles una manera de acceder al mundo. La escuela es la respuesta concreta de una sociedad a la llegada de los recién llegados y los foráneos, los nuevos. En sí mismo es una especie de

"Con el nombre de escuela no me refiero a la institución o a la organización social que nos viene normalmente a la cabeza cuando oímos la palabra escuela, sino que para mí es una forma muy concreta en la que se acoge una nueva generación en el mundo."

respuesta amigable y generosa. Lo que voy a hacer aquí hoy es describirles algunos de los rasgos o algunas de las características de esta forma de escuela. Sin embargo no es una descripción de todo lo que ocurre hoy en día en la escuela, sino más bien un intento de describir que es lo que hace que

una escuela sea una escuela. De hecho hoy en día lo que se conoce como escuela está muy desescolarizado, tenemos una escuela desescolarizada y hay que tener en cuenta que no quiero negar aquí en ningún caso la realidad política, biológica, psicológica o sociológica sino que a mí interesa es la escuela como una realidad educativa.

El segundo punto sobre el que quiero tratar tiene que ver con esta forma particular como una invención griega que disrumpe las prácticas de iniciación y de socialización, que siempre habían sido las principales maneras de llevar a las nuevas generaciones en las sociedades arcaicas. En realidad se trataba de prácticas de introducción y de control de acceso para mantener a las personas en su lugar, en su destino natural. Eso es lo que hacía la escuela, tenían este lugar en el orden social en el talento natural los dones naturales pero en cambio la escuela lo que materializa es la creencia de que el ser humano no tiene un destino natural ni una posición natural en el orden social y mucho menos lo tiene por nacimiento. Por ende la escuela en esta forma muchas

veces se ha considerado un escándalo y ha sido objeto de muchos intentos de domesticar la escolarización y volverla de nuevo a un lugar de iniciación y de socialización y por eso también ha sido sometida a mucho odio. En la escuela ha sido negado este orden natural autoevidente biológico social y este destino que asigna poder y posiciones. Todo el mundo puede en la escuela devenir aquello que quiera en realidad. La escuela lo que hace es acomodar o acoger al *homo educandus* al ser humano como un ser humano sin un destino natural y es precisamente por ello por lo que se escolariza al ser humano.

"la escuela lo que materializa es la creencia de que el ser humano no tiene un destino natural ni una posición natural en el orden social y mucho menos lo tiene por nacimiento."

El tercer punto que quisiera abordar tiene que ver con la escuela como un lugar de escolé, lo que se conoce como escolé. A la escuela se le ha negado, por el orden natural, proporcionar este escolé o tiempo libre, es decir, un tiempo no productivo, un tiempo para estudiar, para ejercitarse a aquellos que por su nacimiento o por su lugar en la sociedad no tendrían el derecho a optar a ese tiempo libre. La escuela, de esa forma, lo que hace es espacializar la separación entre estos dos usos del tiempo el uso productivo y el uso no productivo y en este formato se elimina la urgencia del momento, la urgencia de la supervivencia y de la reproducción individual y social y permite una reexposición y una divulgación al mundo y esto se relaciona con la idea griega de la escuela. O dicho de otro modo, lo que hace la escuela es establecer un tiempo y un espacio que está separado del tiempo y el espacio tanto de la sociedad "la polis" como de la parte económica "el oicos". Constituye por tanto una ruptura de emancipación y proporciona el formato, es decir, el tiempo, el espacio, la materia para tener este tiempo, en realidad libre, para ejercer estas prácticas que en sí mismas lo que hacen es ralentizar y crear una especie de demora.

El tiempo libre se separa entonces de la vida productiva y constituye el momento en el que la parte más económica queda en la distancia. Un rasgo típico de esto es una especie de suspensión. Tanto las apropiaciones económicas, sociales, culturales, religiosas o políticas todo ello se suspende, como fuerzas del pasado y del futuro, y las tareas y los papeles conectados con los lugares específicos del orden social quedan de este modo así suspendidos detenidos. La escuela lo que hace es ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de dejar atrás el pasado y los orígenes familiares y ser estudiantes como todo el resto y, de este modo, ya no importa si son los hijos de senadores o las hijas de un granjero. Todos al final acaban siendo estudiantes al mismo nivel. Suspender no significa destruir o ignorar, sino evitar que esto esté temporalmente en efecto. La educación es una forma de suspensión que no destruye ni niega nada, no destruye ni niega el pasado sino lo que hace es desorientar el orden, interrumpir el pasado. Las necesidades y las obligaciones de las profesiones, los imperativos de los conocimientos, las demandas de la sociedad, la carga familiar... todo está ahí, pero en una condición flotante, suspendida, y esto lo que hace que se vuelva libre, y cuando digo libre no me refiero solamente al significado negativo de estar libre sino al significado positivo, libre para hacer cosas. La condición de la escuela es por tanto una condición de profanación en la que las cosas las prácticas, las palabras

todo se desconecta de su uso regular de la familia y de la sociedad y ahí el mundo está abierto para los estudiantes. Es un frente de cosas comunes para la generación, para que las nuevas generaciones tengan la oportunidad de experimentar por sí mismas que significa todo esto, la experiencia de potencialidad. Al final la experiencia escolar no deja de estar tremendamente vinculada con la potencialidad, con la capacidad de hacer cosas.

Me temo que solamente quedan cinco minutos por lo que voy a tener que resumir cuatro páginas muy brevemente, pero voy intentar darles las pinceladas más importantes. Quisiera darles una imagen muy importante porque la escuela es como una mesa, estar en la escuela es como poner cosas en la mesa, es un gesto importantísimo en el cual se están ofreciendo cosas a los demás.

De hecho también es muy importante dejar muy claro que la escuela no deja de ser un sitio donde se reúne la gente y no tiene una función individual sino de grupo, el concepto de grupo es fundamental y también la exposición a una comunidad.

De este modo lo que hace es forzar al profesor a hablar en público, no a un individuo en concreto sino a un grupo, y eso es fundamental es muy importante. Hace que el profesor sea muy vulnerable ya que es muy distinto hablar a una persona de uno a uno que a un grupo.

La escuela, por lo tanto, es una manera en la que el tiempo libre se hace se realiza y cuando digo esto me refiero a que existe una serie de tecnologías y de arquitecturas que entran en juego. Una de las cosas fundamentales es el papel que desempeña el profesor y en ello es muy importante el letos, el letos del profesor, que ya no es tanto alguien que actúa como un profesional sino como un amateur, entiendo como amateur aquel que ama al sujeto y que ama a las nuevas generaciones.

Uno de los motivos importantes es también que el profesor siempre asume que todos sus estudiantes son iguales. Esto es un punto de inicio no algo que este fijo pero de hecho es el punto inicial que tiene el profesor que asume que todo el mundo es capaz, que todo el mundo es igual.

Sin duda la escuela también constituye una especie de asilo porque ha sido una decisión de la sociedad tomar esta distancia, tener un objeto neutro, que es la escuela, en la que los estudiantes pueden acudir como si fuera un asilo. En la escuela uno no es el hijo de o la hija de sino que forma parte de una familia global. Es Juan, María, Carlos... Quién sea, pero son seres individuales que están todo ahí presentes en la escuela.

No digo que lo que acabo de describir sea lo que ocurre en las escuelas actuales ni mucho menos. De hecho el sistema educativo de ahora ha logrado transformar este tiempo libre, lo que debería ser tiempo libre, en tiempo productivo. Todo el rato durante la escolarización se está pendiente de estos resultados de producción y eso significa que hemos perdido la noción de tiempo libre tal y como la deberíamos tener y en lugar de eso la estamos sustituyendo por términos como producción, inversión...

Del mismo modo que en las ciudades las iglesias materializan y visualizan esta especie de creencia en Dios y en la aceptación de un orden religioso, la escuela hasta hace poco era un lugar donde se daba visibilidad a esta igualdad y a la creencia de que no existe un orden natural en la sociedad sino que todos somos iguales, que el mundo nos pertenece a todos por igual. No obstante la escuela no deja de ser un invento histórico y podemos ahora mismo tener miedo que del mismo modo que hay edificios que se quedan vacíos también las escuelas se queden vacías de ese significado inclusivo que deberían tener.

“Tener o no tener lugar”



Dra. Graciela Frigerio

Doctora en Educación por la *Université Paris-Sorbonne*, directora del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER- Argentina)

Ver la ponencia en: <https://vimeo.com/99114191>

TRANSCRIPCIÓN DE LA PONENCIA

Gracias Violeta.

Para preparar esta ponencia pase muchas muchas horas durante largos días... La ponencia tiene veinte páginas. Se imaginan que en quince minutos... olvidado. Estará colgada, la podrán leer. Voy a intentar hacer una síntesis o producir otra cosa, pero voy a empezar por algo que me llevo menos tiempo pero su esfuerzo que es poder decirles a todos "Bona tarda a tothom". ¡Me salió!

Muchas gracias, quiero agradecer muchísimo la ocasión que los organizadores me brindan de compartir con ustedes, al menos, unos instantes de lo que no va a ser un diálogo pero puede dar lugar a unas reflexiones que oficiaran de diálogo. Y por esto mismo quiero quizás también pedirles disculpas, porque en esta apretadísima síntesis o reformulación me veo obligada a comenzar por algo que no está en el "paper" que ustedes pueden leer pero que considero que debo hacer que es como presentarles la defectología de Frigerio, quiero decirles todas las cosas por las cuales pueden detectarme. A mí me parece que el tema que nos convoca, que es un tema que no

dudo que los que hoy están acá lo hacen convencidos con una verdadera vocación de crear un mundo común. Es un tema que nos concierne a todos pero que presenta unas oscuridades, unas ambigüedades que no deberíamos omitir.

Hablar de inclusión no es algo que uno no puede hacer desde un lugar políticamente correcto. No se puede hablar políticamente correcto a propósito de la inclusión. No se puede hablar con demagogia. No se puede hablar ni mencionar la palabra si uno renuncia a ejercer lo que en realidad llamaba algo así como contrainterpretación vigilante, unos interrogantes acerca de los sentidos. No deberíamos hablar de la palabra inclusión a partir de unos diagnósticos rápidos o de unas simplificaciones, y mucho menos desde unas retóricas.

Ustedes saben estos tiempos que para muchos de nosotros son tiempos que estuvieron descritos antes de que nosotros llegáramos, todos nosotros llegamos después. Pero Hannah Arendt si hubiera vivido en la actualidad, en estos días, hubiera, quizás, no dudado en afirmar que estos son tiempos de oscuridad.

¿Qué era para esa politóloga? Ustedes saben, Hannah Arendt era una filósofa que se negaba a ser incluida en la categoría de filósofos. Se definía a sí misma como una politóloga. Y decía que los tiempos de oscuridad son aquellos en los que no depende de la voluntad de los hombres estar dentro o estar fuera. No es una cuestión de buena voluntad de alguien decir qué lugar tiene en la sociedad y la oscuridad viene cuando el sujeto ya no puede decidir.

O si ustedes prefieren estos tiempos son tiempos de pobreza. y vuelvo a recuperar una expresión que viene de la filosofía, de un filósofo que nosotros valoramos mucho, que seguimos escuchando aunque ha muerto, porque uno puede seguir a los muertos leyéndolos con los ojos, que se llamaba Walter Benjamin. Benjamin advertía que nos volvimos pobres. Él está hablando de la pobreza de la experiencia, no de cuantos euros más o menos cada uno tiene en el bolsillo. De la pobreza de la experiencia que permite el mundo común. Piensa que nos volvimos pobres porque hemos sacrificado pedacito a pedacito el patrimonio de la humanidad y que lo hemos sacrificado por un céntimo de su valor, por migajas, por centavos, por nada. Dice Benjamin hemos empeñado el patrimonio de la humanidad, en las casas de empeño. No sé como dirán en catalán. ¿Y que recibimos a cambio de eso? La pequeña moneda de lo actual. Por supuesto nosotros venimos después de estos y tantos otros que vinieron antes, que pensaron antes, que nos dieron de pensar antes, que nos dieron de pensar, que nos dieron a pensar como quien dice dar de comer. Es decir que pusieron de alguna manera en unas mesas esto que Benjamin decía el patrimonio de la humanidad. No para que fuéramos continuistas, no para que nos volviéramos tradicionalistas, no para que nos definiéramos como conservadores sino para que pudiéramos decidir hacer del legado una herencia. Es decir inventar de lo que hay, con lo que hay, otra cosa.

Por eso cuando decimos que estos son tiempos de oscuridad es necesario interrogar la palabra de la que estamos enamorados. ¿Habría alguien en esta sala no enamorado de

la palabra inclusión? Todos estamos acá por eso pero ¿Qué significa la palabra inclusión dicha así en el engeguamiento del enamoramiento? Implica dejar de lado u omitir algunas preguntas dolorosas y conmovedoras. La inclusión no se puede pensar sin aquello en donde está escrita, es decir una tensión. No se puede pensar en la

"no se puede pensar en la inclusión sin la exclusión."

inclusión sin la exclusión. Nosotros no podríamos pensar en incluir sin pensar todo lo que produce un movimiento que dice ¡Afuera!

O como si en las sociedades, en la polis, en las ciudades... Por supuesto nadie va a ser tan políticamente incorrecto de colgar el cartel, pero no lo duden, el cartel existe y dice completo. Dice no hay lugar usted, no hay lugar para otro, no hay lugar para los grandes, no hay lugar para los chicos, no hay lugar para todo aquel que venga a perturbar un orden, y esto quizá sea lo más doloroso, por eso creo que es lo que tenemos que enfrentar, si nosotros hoy nos enamoramos del verbo incluir es porque una parte muy significativa de aquellos con los que compartimos el tiempo, este tiempo de la actualidad, todos los días producen exclusión y dicen como dice el juez "no a lugar", váyase, no hay espacio para usted, no hay tiempo para usted, no hay nombre para usted que no sea un nombre adjetivado: excluido, marginal, vulnerable, carenciado, pobre, pobrecito. Inútil, ustedes se dan cuenta, hablar de los derechos humanos en esta situación. Porque estamos hablando cada vez más de los derechos humanos sólo como el psicoanálisis nos enseñó que uno puede hablar a veces. Nombramos las cosas diciendo que no tenemos nada que ver.

Más se nombra el derecho de los niños, más se alude a los derechos humanos, más las políticas están habitadas por lo que nosotros llamaríamos una tentación de subjetivante, es decir tratar a una parte de los semejantes como si fueran nada, como si fueran nadie. Ustedes ven que entonces incluir quizás, finalmente, no sea entonces el mejor verbo, porque está atrapado en unas lógicas donde opera nuestra buena voluntad, nuestro enamoramiento, nuestro deseo de otro mundo en un entretiem po en que la exclusión trabaja, trabaja, trabaja. Estamos entre dos mundos, hay un mundo que se derrumbó y otro que aún no aparece. Ustedes saben los que trabajan en este entretiem po dicen a veces lo que transcurre entre un mundo que se derrumba y otro que comienza lleva un tiempo incalculable. Por supuesto que nos gustaría apresurar los tiempos y nos gustaría que el nuevo mundo fuera un mundo distinto del mundo actual en el sentido de un mundo más justo. Sepamos también que no todos aquellos con los que convivimos quieren un mundo más justo. Los incluidos de hoy viven a costa y a expensa de los excluidos de la actualidad. Los que tienen prebendas y privilegios viven del exceso de la plusvalía que pueden obtener de los excluidos. Quizás aquí ustedes tengan más suerte que en otras tierras y ustedes conozcan muchos incluidos deseosos a precipitarse a abandonar sus prebendas, sus privilegios y sus plusvalías para dar lugar a los otros. En otras tierras yo no conozco tantos. No conozco incluidos dispuestos a renunciar al plus, al exceso. Es el exceso de los incluidos o es lo que hace de algunas vidas vividas aquello que la escuela de Frankfurt llamaba las vidas dañadas o lo que la sociología clínica llama las vidas mutiladas, es decir aquello que se instituye

cuando ya no se instruye el semejante. Quizás estos tiempos, esta actualidad de particular crueldad, de una crueldad hipócrita porque enmascarada con palabras retóricas plenisimas de buenísimos propósitos que no se traducen en ninguna política que modifique el orden actual. Y esto me parece que hay que saber. Nosotros no podemos incluir, no podemos conservar el verbo incluir a menos que algo se modifique en su totalidad. Por eso también tengo que ser políticamente incorrecta. Entonces cuando se dijo acá, por ejemplo, que hay que tratar el problema europeo porque ustedes son europeos. Me parece perfecto. No me tiren tomates todavía. El problema de Europa no se resuelve sólo en Europa, discúlpenme que les diga. Cuando estamos presos de la actualidad, estamos presos de una retórica. Ustedes saben el filósofo Jean le Rond Alembert hace una distinción entre lo actual y lo contemporáneo. Lo actual decía él es la gente de su tiempo. Ninguno de nosotros puede dejar de ser un poco actual. Pero ser contemporáneo, decía Alembert, es bien otra cosa. Un contemporáneo es aquel que puede ver la oscuridad de su propio tiempo, ver las tinieblas y tomar unas decisiones en función de esas tinieblas. No de lo que nos maravilla, no de lo que nos enceguece. No podremos cambiar el mundo que algunos, no todos, quisiéramos cambiar con el conjunto completo de los conceptos estelares de la actualidad. No se puede cambiar el mundo si pensamos, si seguimos pensando en el concepto de mundo globalizado. Discúlpenme. La globalización atenta contra la noción de mundo. O mundo o globalización. Todos esos entuertos adaptativos... tenemos que adaptarnos a la actualidad pero porque no cuestionar la realidad. La realidad no la hicieron otros, la realidad la hacemos nosotros cotidianamente.

Las instituciones no están afuera, las instituciones somos nosotros. En consecuencia lo que hay dolorosamente pero quizás tramitar lo doloroso del modo no en que cada uno de nosotros con nombres y apellidos sino ciertas generaciones en unos tiempos históricos que propiciaron la locura, produjeron como un desentendimiento. El mundo está allí y no tenemos nada que ver. Lo escuchamos todos los días. Los mismos políticos que hicieron las políticas que construyeron la inclusión vienen a decirnos que debemos ser inclusivos. Es un poco abusivo. Deberíamos poder reaccionar y decir que no se puede ser tan cínico con ciertas palabras tan nobles [...]. En fin, el tiempo se va cerrando. Es sólo para empezar. Sólo para decirles que incluir quizás no sea la mejor palabra aunque estemos enamorados de ella. Hay malos amores ustedes lo saben. Hay amores que matan. Y hay amores que nos conducen a sitios espantoso. Tampoco es una cuestión de cambiar de palabra por el gusto de cambiar sino por plantearse que lo justo tiene ciertas condiciones.

" incluir quizás no sea la mejor palabra aunque estemos enamorados de ella."

Freud nos enseñó que hay tres oficios imposibles. No se puede curar, no se puede educar y no se puede gobernar. Era una broma. Tampoco se puede aspirar a ser justo. En el mismo sentido de la imposibilidad Freudiana. Nunca se será justo totalmente, completamente, definitivamente, eternamente. Pero si incluir dejara de ser el verbo

tendríamos que encontrar unos modos de decir algo con más justeza, no sé si con más justicia. Tal vez de lo que se trate es de avanzar en políticas del reconocimiento.

Son tiempos que los que se nos está perdiendo es la semejanza. Es como si las políticas nos borrarán aspectos de semejanza y ahí donde hay otro no veo nada porque pasé la goma de borrar. Donde hay un otro no veo a nadie. No veo a un semejante. Quizás se trate de volver al reconocimiento. Quizás se trata también digamos de recuperar la idea de igualdad como principio. He escuchado mucho acerca de la igualdad de oportunidades pero es un tanto pretencioso porque sabemos que es hipócrita. Otra cosas sería pensar que la igualdad es un principio. Todos los hombres somos iguales. Tothom. Políticas con el principio de la igualdad para salir a construir la igualdad con cada gesto. No la igualdad de oportunidades. La igualdad de reconocimiento del otro como semejante. Y para esto también quizás tengamos que renunciar a algunas cosas: a los fundamentalismos, a las fronteras, a los atrinxeramientos identitarios. Y renunciar también a pensar que lo nuevo, lo nuevo... ¿Saben qué? No todo lo nuevo es una maravilla per a "tothom". A veces hay cosas nuevas que hablan más que de la fábrica de cadáveres que de la fábrica de semejantes.

"No la igualdad de oportunidades. La igualdad del otro como semejante."

Podéis consultar las ideas fundamentales de este diálogo recogidas por las relatoras en el anexo de este libro de actas.

4. Comunicaciones

4.1. Sala Deu i Mata

Responsable Eulàlia Esclapés

Necesidades del profesorado universitario en el desarrollo de un modelo de Orientación inclusiva

Pedro R. Álvarez Pérez

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.
Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

palvarez@ull.es | www.palvarez.es

David López Aguilar

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.
Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

dlopez@ull.es | www.lopezaguilar.es

David Pérez-Jorge

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.
Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

dpjorge@ull.es

RESUMEN

Aunque ha mejorado de forma considerable el acceso e integración a la enseñanza universitaria de los estudiantes con necesidades educativas específicas, son todavía muchos los obstáculos que deben sortear. Atender a la diversidad y educar en la misma no consiste simplemente en aplicar medidas excepcionales para estos estudiantes, sino en desarrollar todo un conjunto de actuaciones educativas y orientadoras continuas tendentes a la normalización. El desarrollo de un modelo inclusivo en la educación superior, obliga a los centros a disponer de recursos y metodologías adaptadas, una infraestructura que permita la participación de todos, una actitud favorable a la integración de todos los miembros de la institución, una buena formación específica de los profesionales, etc. En este proceso el profesorado juega un papel fundamental, formando, tutelando y asesorando a los estudiantes con necesidades educativas específicas en su proceso madurativo y en su preparación para la inserción socio - laboral. Este estudio se centra precisamente en el análisis del rol que desempeña el profesorado en el desarrollo de este enfoque inclusivo de la enseñanza y que demandas y necesidades tienen para desarrollar su labor educativa y orientadora.

PALABRAS CLAVE: Orientación inclusiva; normalización; igualdad de oportunidades; orientación al alumnado con necesidades educativas específicas; función tutorial del profesorado

INTRODUCCIÓN

La integración del alumnado con discapacidad en la Universidad debe plantearse como un reto actual que todos los implicados en la Educación deben compartir. Es preciso asumir un compromiso social por la educación inclusiva, potenciando las medidas necesarias para la igualdad, de modo que se hilvanen políticas, propuestas estructurales, normativas, acciones y programas que hagan posible el objetivo de eliminar los obstáculos para conseguir la plena normalización del alumnado con discapacidad, para que puedan cursar los estudios superiores en condiciones de igualdad al resto del alumnado universitario. Educar en la diversidad, dicen Bayot, Rincón y Hernández (2002: 71) supone *“pensar en una escuela para todos, en unas posibilidades no excluyentes para nadie y en dar a cada uno el menú más conveniente para que consiga avanzar en su crecimiento lo más posible a partir de lo que es y desde donde se encuentra”*

La institución universitaria debería convertirse en un modelo de referencia para la comunidad y en un ámbito de formación donde se contemplen las diferencias, no para restar oportunidades, sino para incrementarlas potenciando la igualdad (Aguilar, 2000; Feliz y Ricoy, 2004). Tener en cuenta la diversidad requiere atender, no sólo a las características de cada estudiante, sino a la dimensión social, económica y laboral actual, de modo que se apoye más a quienes tienen menos y se refuerce la ayuda a quien más lo necesite.

La implantación de un modelo inclusivo en la enseñanza universitaria pasa también porque el profesorado organice y desarrolle sus materias con metodologías adecuadas, como para permitir la participación de los estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. El problema está en que en las necesidades y dificultades que encuentra el profesorado universitario para llevar a cabo su labor docente desde esta perspectiva de atención a la diversidad. Por ello es importante conocer y analizar qué dificultades, qué necesidades formativas, qué recursos, etc. demanda para poder avanzar en la implantación de un enfoque de aprendizaje inclusivo, de un enfoque de aprendizaje cooperativo entre todos los alumnos/as y de una verdadera formación socializadora. Este ha sido precisamente el objetivo principal de este trabajo, en el que se ha llevado a cabo un acercamiento a la realidad del profesorado y se ha investigado sobre sus problemas y necesidades de cara a desarrollar un modelo de orientación inclusiva en el ámbito de la enseñanza universitaria.

METODOLOGÍA

En este estudio se ha seguido una metodología de corte descriptivo noexperimental basado en la aplicación del cuestionario como técnica de recogida de datos. El objetivo principal que se perseguía con este trabajo era analizar y valorar las necesidades y dificultades que tenía el profesorado universitario para atender a las demandas formativas de los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE). De manera más concreta, los objetivos específicos del estudio eran:

- Analizar la información y formación que tenía el profesorado universitario sobre las necesidades educativas específicas.
- Identificar los apoyos y recursos que tenía el profesorado universitario para atender a las necesidades educativas específicas del alumnado de educación superior.
- Identificar las actuaciones e intervenciones que realizaba el profesorado universitario para atender a las necesidades educativas específicas del alumnado.
- Analizar las actuaciones que realizaba el profesorado universitario en el espacio de las tutorías para atender a las necesidades y demandas del alumnado con necesidades educativas específicas.

Los datos de este estudio deberían permitir elaborar propuestas educativas y orientadoras que permitieran al profesorado universitario ofrecer una mejor respuesta formativa a los estudiantes con discapacidad en el marco de la enseñanza universitaria.

Participantes

En este estudio participaron profesores universitarios de las distintas Escuelas y Facultades adscritas a la Universidad de La Laguna y que, en el momento de la administración de la prueba, impartían docencia a estudiantes con algún tipo de necesidad educativa. Para proceder a la identificación de la totalidad de profesores universitarios que atendían a estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Laguna, se contactó con el Gabinete de Análisis y Planificación, quienes remitieron una base de datos con un total de 503 (N=503) profesores que reunían las características previamente establecidas.

Finalmente, participaron 111(n=111) profesores universitarios pertenecientes a los distintos centros y facultades de la Universidad de La Laguna. La edad media del profesorado se situó en los 47,7 años y el rango de edad de los participantes fue entre 34 y 65 años. En cuanto al género, el 51,8% eran mujeres y el 47,7% hombres. La distribución por categorías profesionales del profesorado participante fue de la siguiente manera: 7,2% catedráticos, 40,5% profesores titular universitarios, 12,6% titulares de escuela, 24,3% contratados doctores, 8,1% asociados, 4,5% contratados, 1,8% ayudantes doctores y 0,9% colaboradores.

<i>Edad</i>	Rango de Edad: 34 - 65 años; \bar{x} =47,7 años
<i>Sexo</i>	Hombres=47,7%; Mujeres=51,8%
	Catedráticos: 7,2%
	Profesores Titulares Universitarios: 40,5%
	Titulares de escuela: 12,6%
<i>Categoría profesional</i>	Contratados doctores: 24,3%
	Asociados: 8,1%
	Contratados: 4,5%
	Ayudantes doctores: 1,8%
	Colaborares: 0,9%

Tabla I. Características de la muestra participante en el cuestionario

Instrumento de recogida de información

Para la selección de los instrumentos de recogida de datos se valoraron distintas posibilidades, tomando como referencia, tanto las características específicas de la muestra a la que iba dirigido, como los objetivos que había previstos con el estudio. Finalmente, se decidió hacer uso del cuestionario *online*, de tal manera que los participantes pudieran responderlo de manera individual y anónima y posteriormente remitirlo de forma electrónica. Concretamente, se utilizó la plataforma online *LimeSurvey* que, entre sus bondades, permite administrar y almacenar la encuesta a un número ilimitado de usuarios, cuenta con una amplia variedad de formatos de preguntas y facilita la exportación automática de los datos a programas estadísticos como el *StatisticalPackageforthe Social Sciences (SPSS)* o el *Microsoft Excel*.

Previo a la administración definitiva del cuestionario, se procedió a realizar diferentes pruebas para depurar y validar la prueba. De manera más específica se realizaron las siguientes pruebas:

- **Prueba de contenido (n=3):** en la que participaron distintos expertos en el ámbito de las necesidades educativas específicas para valorar aspectos tales como la pertinencia y claridad de las preguntas, comprensión de los ítems, adecuación del contenido a los objetivos del trabajo, etc.

- **Prueba de forma (n=2):** donde especialistas en metodología de la investigación educativa analizaron los tipos de preguntas empleadas, las escalas utilizadas, los posibles análisis estadísticos a realizar, etc.
- **Prueba piloto (n=11):** que se desarrolló con profesores universitarios que reunían características similares a los de la muestra definitiva del estudio y en la que distintos investigadores participaron para identificar los tiempos de respuesta, posibles errores de comprensión en las preguntas, opciones de respuesta, etc.

Con la información aportada por las diferentes pruebas realizadas, se depuró y se mejoró el cuestionario definitivo, que quedó configurado por un total de 42 preguntas distribuidas en ítems abiertos, dicotómicos y escalas de valoración tipo Likert. Este instrumento de recogida de datos se organizó en torno a 5 dimensiones: *información y formación acerca de las NEE (1), apoyos y recursos (2), alumnado con NEE (3), actuaciones en el aula (4) y actuaciones en las tutorías (5).*

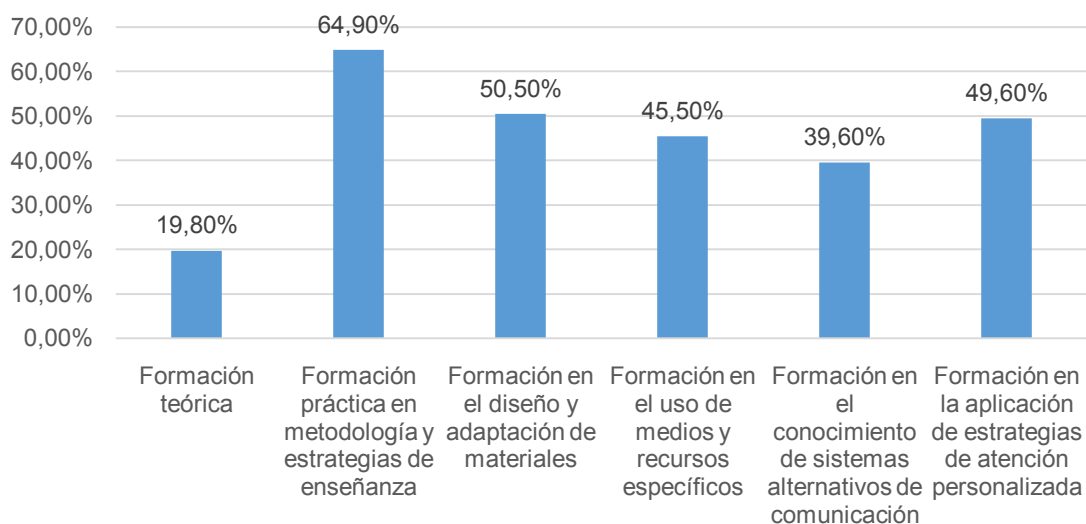
Análisis e interpretación de los resultados

Para el análisis y tratamiento de los datos recogidos a partir del cuestionario, se utilizó el programa informático de análisis estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0)* para el entorno *Microsoft Windows 7*. Concretamente, este software permitió realizar los siguientes análisis estadísticos: análisis de frecuencia, porcentajes, análisis comparativo entre variables y análisis de contenido para las preguntas abiertas.

RESULTADOS

1. Información y formación acerca de las NEE

A nivel general, el profesorado universitario participante en este estudio ha manifestado estar poco preparado para atender a las necesidades formativas de los estudiantes con NEE (83,0%). En este sentido, los docentes indicaron no haber recibido formación metodológica específica para enseñar a los estudiantes que tuvieran algún tipo de NEE (89,2%). Demandaban que la propia institución universitaria se preocupara por ofrecerles una formación relacionada con la práctica metodológica (64,9%), el diseño y adaptación de materiales (50,5%), el uso de medios y recursos específicos (45,5%) o sobre los sistemas alternativos de comunicación (39,6%).



Gráfica I. Formación demanda sobre NEE demandada por el profesorado universitario

2. Apoyo y recursos

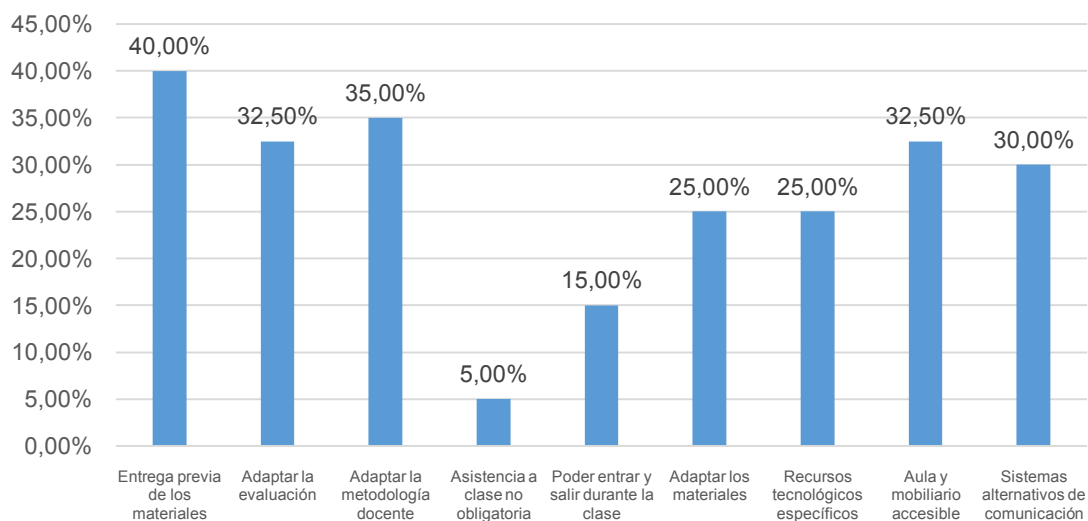
En cuanto a los recursos disponibles para atender a las necesidades formativas de los estudiantes, el 84,7% del profesorado indicó no conocer la existencia de ningún tipo de servicio o apoyo que permitiera adaptar el proceso de enseñanza – aprendizaje a este alumnado. Para muchos docentes, la ULL no se estaba preocupando por atender de manera específica la formación de los estudiantes con NEE (70,3%) y tampoco estaba ofreciendo recursos que permitieran dar respuesta a su proceso de aprendizaje (76,6%). Desde la perspectiva de los docentes, la universidad debería “contar con personal de apoyo especializada (orientadores, intérpretes,...)” (P23), “emplear material y metodología adaptada a las necesidades” (P20) o “realizar tutorías especializadas” (P4). De manera más específica reclamaba la eliminación de las barreras arquitectónicas, adaptar las aulas a las necesidades del alumnado o contar un servicio de orientación específico para los estudiantes con algún tipo de dificultad (ver gráfica II).



Gráfica II. Servicios y recursos solicitados por el profesorado universitario

3.- Experiencia con alumnado con NEE

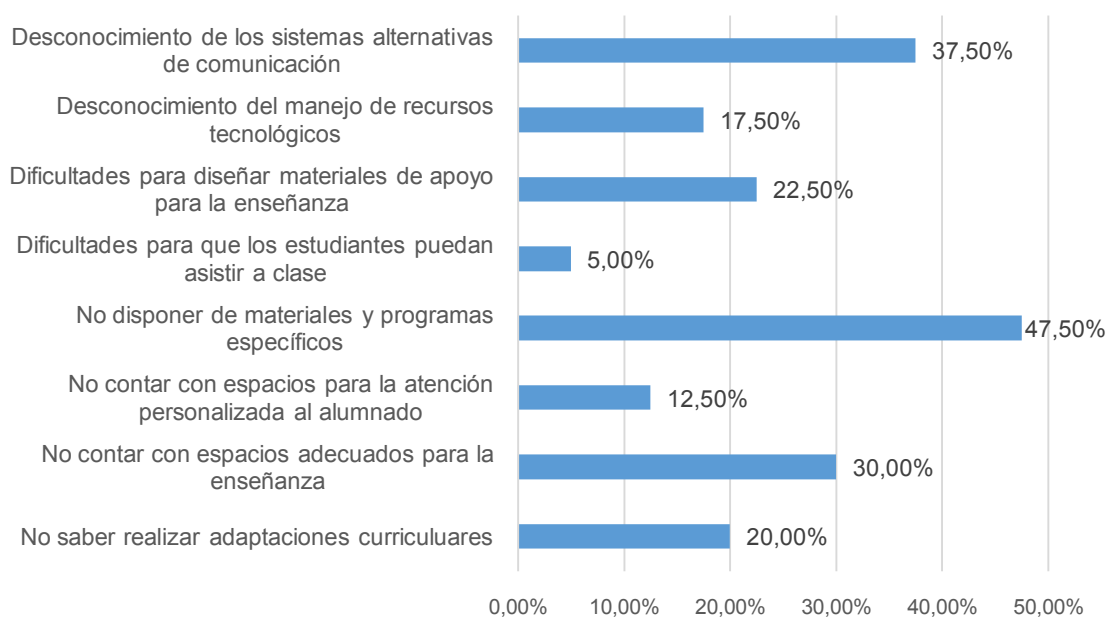
El 64,9% del profesorado encuestado indicó haber tenido una experiencia satisfactoria con estudiantes con NEE. La mayoría de los docentes obtuvieron conocimiento de la existencia de este tipo de alumnado en sus aulas a través de su propia observación (65,0%) o mediante el propio estudiante (42,5%). Sin embargo, el profesorado consideró que esta información debía ser ofrecida por la propia universidad, a través de los servicios específicos (70,0%) o de los equipos directivos de las centros universitarios (37,5%). Este tipo de estudiantes demandaba al profesorado principalmente la entrega de los materiales de la asignatura con antelación (40,0%), la adaptación de la metodología docente (35,0%), de la evaluación (32,5%) y de las condiciones del aula (32,5%) y el uso de sistemas alternativos de comunicación (30,0%).



Gráfica III. Demandas que solicita el alumnado al profesorado universitario

4.- Actuaciones en el aula

Las principales dificultades que encontraba el profesorado para atender las necesidades particulares de sus estudiantes, se debía a que no disponían de materiales y programas específicos (47,5%), a que desconocían los sistemas alternativos de comunicación (37,5%) y a que no contaban con espacios adecuados para la enseñanza (30%).



Gráfica IV. Dificultades del profesorado para atender a las demandas del alumnado

La mayor parte del profesorado había realizado algún tipo de adaptación. Concretamente el 50,0% había modificado su docencia para realizar una atención más personalizada, el 32,5% hizo adaptaciones en su evaluación y un 22,5% cambió su metodología y los materiales de clase (20,0%). El profesorado que no realizó ninguna adaptación curricular era porque el alumnado no lo requería (22,5%) o por no tener la formación necesaria (12,5%).

5.- Actuaciones en las tutorías

El 65,0% de los docentes universitarios indicó que debería existir un programa de tutoría de carrera específico para los estudiantes que presentaran algún tipo de NEE. Sin embargo, era de destacar que el 80,0% del profesorado no hubiera desarrollado ningún tipo de atención personalizada en el espacio de las tutorías, utilizando este espacio con la misma finalidad y la misma forma que para el resto de estudiantes. Aquellos docentes que habían realizado modificaciones en las tutorías lo realizaron *“empleando fichas visuales (adaptación del lenguaje, gráficos, esquemas,...)”* (P42) o a través del *“uso de un lenguaje más cercano y hablando más despacio”* (P83). De manera más específica hablaban al alumnado mirándole a los ojos, utilizaban la atención personalizada a través del correo electrónico, intentaban dialogar más despacio y con un lenguaje adaptado, utilizaban técnicas para invidentes, etc.

El 85,0% del profesorado era consciente de que empleaba pocas estrategias para atender a los alumnos con NEE en el espacio de las tutorías. En este sentido, demandaban una formación específica en la que pudieran adquirir diferentes herramientas y técnicas que les permitieran desarrollar una tutoría más cercana y adaptada a los alumnos con NEE.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio son:

- El profesorado universitario percibe que está poco preparado para dar una respuesta formativa que esté adaptada a las estudiantes con NEE.
- Un bajo porcentaje de docentes manifiesta estar recibiendo formación metodológica para atender a la formación de este alumnado. Principalmente, el profesorado demanda una oferta formativa que les permita atender adecuadamente al alumnado con NEE, mediante las adaptaciones curriculares, el uso de estrategias de enseñanza alternativas, etc.
- Pese a esta escasa formación, el profesorado manifiesta haber realizado algún tipo de adaptación curricular. Estas adaptaciones están referidas mayoritariamente a la evaluación, a la metodología y a los materiales.

- En cuanto a las tutorías con el alumnado con NEE, los docentes han reivindicado la importancia que tiene la existencia de un plan de tutorías dirigido a este tipo de estudiantado.
- Para la atención personalizada en el espacio de las tutorías, el profesorado demandaba una formación que les permitiera hacer uso de distintos recursos y estrategias que facilitaran la comunicación con el alumnado con NEE.
- El profesorado considera que la universidad debe estar más adaptada para aceptar a este alumnado, eliminando para ello las barreras arquitectónicas, poniendo a su disposición mayor número de intérpretes en lenguaje de signos, estableciendo una oferta formativa específica, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad*. Argentina: Espacio Editorial.

Bayot, A.; Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *RELIEVE*, 8 (1), 66-87.

Feliz, T. y Ricoy, M. (2004). Aproximación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la Universidad. *REOP*, 15 (1), 155-168.

Primeros resultados de los Talleres de Desarrollo de Competencias Transversales, como herramienta de apoyo a la mejora de la empleabilidad.

Ana Sesé Taubmann

Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés

asese@peretarres.org

RESUMEN

Se presentan los primeros resultados obtenidos en los Talleres de desarrollo de competencias transversales que la Fundación Pere Tarrés viene llevando a cabo desde 2012, en alianza con Cáritas Diocesana de Barcelona, Cáritas Diocesana de Sant Feliu y Diputación de Barcelona. Estos talleres se ubican en el inicio del itinerario de acompañamiento a la búsqueda de empleo de personas con especiales dificultades y tienen el objetivo de preparar a las personas a nivel transversal para poder alcanzar con éxito la búsqueda y el mantenimiento de un puesto de trabajo. Sus primeros resultados son muy positivos muestran los talleres como una herramienta útil.

PALABRAS CLAVE: competencias transversales, acompañamiento, búsqueda de empleo

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

Vivimos en un contexto socioeconómico basado en la capacidad de trabajo y consumo de sus miembros. Este sistema deja, irremediablemente, fuera de los circuitos de consumo una parte de la sociedad. Son lo que denominamos personas *excluidas*. Su capacidad de (re) incorporarse a la dinámica social de manera autónoma y alcanzar un nivel de calidad de vida mínimamente satisfactorio, depende de multitud de factores. Uno de estos factores es la inserción laboral. El mercado de trabajo catalán actual parece que empieza a enderezar la difícil situación de los últimos años, pero todavía las empresas cuentan con muchos candidatos para cubrir sus puestos de trabajo disponibles y se permiten ser exigentes en la selección de las personas que acceden. Además de unas competencias técnicas concretas, piden un buen nivel de las denominadas competencias transversales.

Nuestra sociedad no se puede permitir renunciar al potencial laboral de una parte de la población que quiere trabajar. Si algunas personas, queriendo trabajar,

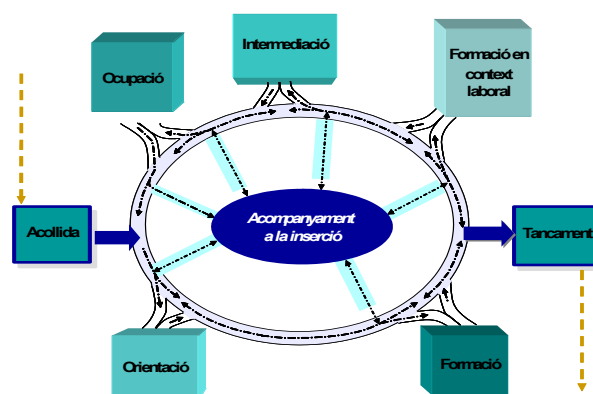
tienen especiales dificultades para acceder al mercado laboral, es necesario que los ayudemos. Es responsabilidad de todos-administración pública, empresas y sociedad en general-no dejar perder estas personas. Si no llegan a poder incorporarse a un puesto de trabajo que les permita vivir de manera autónoma, el coste social que tendremos que pagar-económico y moral-será mucho más elevado. Estas personas necesitan recursos extraordinarios que contribuyan a la mejora de su empleabilidad y, a menudo, un acompañamiento personalizado hasta encontrar y consolidar un puesto de trabajo.

MARCO TEÓRICO

La capacidad global de acceder a uno de estos puestos de trabajo y mantenerlo es lo que entendemos por **empleabilidad**. Este es un concepto multifactorial, que aglutina una serie de aspectos tales como la formación, los intereses, las competencias básicas y transversales, la experiencia laboral, el conocimiento del mercado de trabajo, el entorno familiar y social o la salud. La empleabilidad, así entendida, se debe trabajar de manera global, desde diferentes ámbitos, ya que supera la capacidad de incidencia y acompañamiento de los servicios y programas de inserción laboral por separado. Estos necesitan sumar sus esfuerzos y recursos e intervenir de manera coordinada, contribuyendo cada uno desde su vertiente al objetivo último, que es la autonomía laboral de la persona acompañada.

Desde la Fundación Pere Tarrés entendemos el itinerario hacia la inserción laboral según propone el protocolo de calidad InserQual¹. Las claves donde consideramos que reside el éxito de estos procesos de acompañamiento y mejora de empleabilidad son:

- La concepción del itinerario hacia la inserción laboral como un **proceso flexible y circular**, y no lineal, tal y como se ha venido concibiendo durante años.



Gómez, M. et al (2006): InserQual-Protocolo de calidad. Calidad en el acompañamiento sociolaboral. Aplicación de una metodología de calidad instrumental, página 25.

- El **acompañamiento personalizado** como fundamental para dar continuidad y coherencia a un proceso que es complejo y en el que a menudo intervienen diferentes agentes.
- Las **competencias transversales** como aspecto clave a trabajar, sobre todo con personas que provienen de contextos sociales desfavorecidos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Partiendo de estos principios, y de la experiencia de la Fundación Pere Tarrés en metodologías propias del ocio educativo, desde 2012 venimos llevando a cabo con éxito los **Talleres de Desarrollo de Competencias Transversales**. Estos se configuran como un recurso grupal e intensivo, ideal para fases iniciales del itinerario o siempre que se considere necesario incidir y / o revisar la orientación del mismo. Tiene una duración de entre 75 y 120 horas, según las necesidades y características de las personas participantes. El objetivo principal de estos talleres es mejorar el nivel de desarrollo de competencias transversales, orientadas a la búsqueda de trabajo. Van dirigidos a grupos de entre 10 y 15 personas con motivación para incorporarse al mercado laboral, en disposición para mejorar y asumir cambios en general y con un referente socio estable que garantice la continuidad del seguimiento. Para poder aprovechar el potencial de taller, es necesario que las personas participantes tengan cubiertas mínimamente sus necesidades básicas.

La **programación** se concreta a medida de cada grupo, siguiendo esquemas diferentes según si va dirigido a jóvenes o la población en general. Las competencias trabajadas entienden según el Diccionario de Competencias Transversales para la inserción laboral de personas con especiales dificultades elaborado por la propia Fundación Pere Tarrés². Las 10 competencias identificadas son Construcción del Proyecto Profesional, Disposición al aprendizaje, Flexibilidad, autonomía, Comunicación asertiva, Gestión de las emociones, excelencia laboral, Trabajo en equipo, Gestión del entorno, Aceptación de normas y autoridad.

La **metodología** utilizada, de práctica reflexiva, parte de la vivencia personal y no del saber teórico, teniendo en cuenta la experiencia previa de los participantes. El técnico desempeña un rol de facilitador y el taller se plantea entre iguales. El objetivo que se pretende conseguir es que las personas participantes puedan ser críticas, comenzando un proceso de cuestionamiento personal y construyendo un espacio de interacción y reconceptualización su momento personal y proceso vital. La propuesta combina acciones grupales y tutorías individuales.

Al finalizar, cada persona dispone de un plan de trabajo y que finaliza el proceso con un buen nivel de aprovechamiento es derivado / a acciones formativas y

de empleo, en coordinación con su referente socio, que es quien lo ha derivado en el taller.

RESULTADOS

Para medir los resultados obtenidos, se ha elaborado una herramienta de medición que permite cuantificar el nivel inicial y final del desarrollo de las competencias trabajadas en el taller. Esta medida está construida en relación al Diccionario de Competencias Transversales de la Fundación y recoge valores entre el 1 y el 4. Ambas medidas se toman a partir de la observación que hace el técnico que dinamiza el taller de conductas las conductas de las personas participantes. La medida inicial se toma durante las dos primeras semanas de taller y la final, al terminar el taller.

Actualmente contamos con la medida inicial y final de 138 personas que ya han participado en los talleres. Los resultados obtenidos son:

	Nivel inicial	Nivel final
Comunicación	1,9	3,0
Flexibilidad	2,1	3,1
Proyecto Profesional	1,9	3,1
Disposición al aprendizaje	2,3	3,2
Autonomía	2,1	3,0
Gestión emocional	2,0	2,9
Trabajo en equipo	2,1	3,1
Gestión del entorno	2,5	3,0
Aceptación de normas	2,6	3,3
Excelencia laboral	2,2	3,1
PROMEDIO	2,2	3,1

Tabla 1: Nivel inicial y final del desarrollo competencial

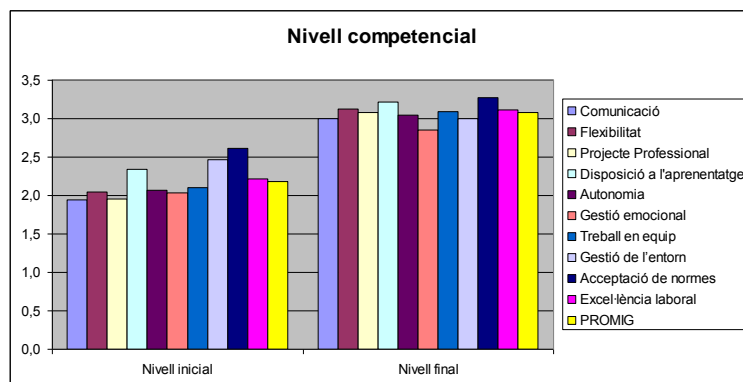


Gráfico 1: Nivel inicial y final del desarrollo competencial

En relación al nivel inicial de las competencias analizadas, destaca:

- Un buen nivel inicial en la competencia Aceptación de normas y autoridad. Esta competencia suele mostrar mejores niveles en personas adultas que jóvenes y actualmente, la mayoría de personas atendidas en los talleres son adultas.
- Un buen nivel inicial en la competencia Gestión del entorno. Las personas participantes vienen derivadas por otros servicios que ya han recibido otras atenciones y, en general, ya saben cómo ubicarse y moverse en su entorno geográfico y cultural.
- Una buena predisposición inicial al aprendizaje. Esta es una de las características que se pide en el perfil de las personas derivadas, que haya un mínimo de deseo de cambio y mejora ante el futuro.

En relación a la evolución competencial, como resultado de la participación en el taller, los resultados son:

	Evolución
Comunicación	1,1
Flexibilidad	1,1
Proyecto Profesional	1,1
Disposición al aprendizaje	0,9
Autonomía	1,0
Gestión emocional	0,8
Trabajo en equipo	1,0
Gestión del entorno	0,5
Aceptación de normas	0,7
Excelencia laboral	0,9

Tabla 2: Evolución en el desarrollo competencial una vez finalizado el taller

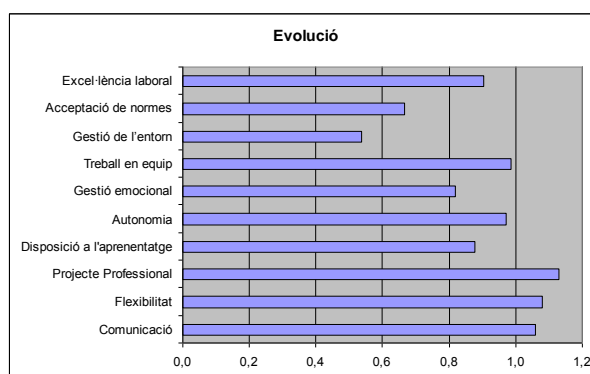


Gráfico 2: Evolución en el desarrollo competencial una vez finalizado el taller

Las competencias sobre las que más inciden estos talleres son:

- la construcción de proyecto profesional,
- la flexibilidad,
- la comunicación asertiva,
- el trabajo en equipo, y
- la autonomía.

Por el contrario, las competencias sobre las que hay un menor incidencia son:

- la gestión del entorno,
- la aceptación de normas y autoridad, y
- la gestión emocional.

Las dos primeras ya muestran buenos nivel iniciales y, por tanto, es lógico que su evolución respecto al nivel final sea menor. Por el contrario, la baja evolución que muestra la competencia de gestión emocional es algo que hay que mejorar, dada su importancia en la base de todo el proceso de búsqueda de trabajo, emocionalmente difícil para las personas implicadas.

CONCLUSIONES

Los Talleres de Desarrollo de Competencias Transversales convierten en una **herramienta útil** para activar y empoderar a las personas participantes, tanto con jóvenes, el inicio de un itinerario hacia la vida profesional, como con personas adultas, cuando necesitan reorientarse o reactivarse ante la situación de desempleo.

Los **principales resultados** obtenidos son:

- La activación de las personas participantes que, subjetivamente, se ven capaces de llevar adelante el proceso de búsqueda de trabajo que les queda por delante.
- Las competencias que más mejoran son:
 - la construcción de proyecto profesional,
 - la flexibilidad,
 - la comunicación asertiva,
 - el trabajo en equipo, y
 - la autonomía.
- Conviene mejorar la incidencia sobre la gestión emocional. Es una cuestión fundamental a lo largo del itinerario de la persona y actualmente muestra bajos niveles de evolución. En todo caso, es una competencia muy vinculada a la comunicación asertiva y esta muestra un nivel de evolución más elevado.

La **metodología** utilizada en los talleres capta la atención de las personas participantes y las lleva a tomar el protagonismo de su proceso, cuestión especialmente importante en el caso de los jóvenes. La filosofía del taller permite utilizar de otras metodologías, también vivenciales, que ponen en marcha las competencias a desarrollar. Es el caso de las actividades artísticas o el Aprendizaje-Servicio.

Estos talleres, de carácter intensivo y puntual en el tiempo, necesitan una buena **coordinación previa y posterior** con un referente socio que vele por la continuidad y coherencia de todo el proceso.

En la **fase previa al taller** es necesario hacer una buena selección y derivación de las personas participantes, de manera que éstas tengan claro en qué consiste la actividad y estén dispuestas a participar en un proceso a medio o largo plazo hacia la inserción laboral. También hay que acordar una coordinación con el referente de cada persona, para poder resolver de manera ágil las incidencias que puedan surgir durante el taller.

De cara a **las fases posteriores** al taller, las alianzas con otros agentes sociales, formativos y empresariales, son fundamentales. El taller activa las personas, las hace sentirse capaces de salir adelante y afrontar el futuro, pero el itinerario hacia un empleo estable aún es largo y hay que dispongan de los recursos necesarios para hacer realidad el plan de trabajo que se haya marcado en el taller: formación técnica y / o oportunidades laborales son también necesarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fundació Pere Tarrés (2014): *Diccionari de Competències Transversals per a la inserció laboral de persones amb especials dificultats*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Disponible a <http://xarxanet.org/sites/default/files/du-diccionari-competencies-insercio-laboral-2014-2.pdf> [3 de maig de 2014]

Gómez, M. et al (2006). *InserQual-Protocolo de calidad. Calidad en el acompañamiento sociolaboral. Aplicación de una metodología de calidad instrumental*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Disponible a: <http://www2.peretarres.org/inserqual/InserQualcat.pdf> [2 de maig de 2014].

Morata, T. i Sesé, A. (2011): Inserjove. Mejora de la ocupabilidad con jóvenes en riesgo de exclusión. En J.M. Román, et al. (Ed.) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (4125-4138). Madrid: Ed. de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Sesé, A. (2009). InserQual: Una herramienta para la mejora de la calidad en el acompañamiento a la inserción laboral. *Revista de Educación Social*. 41, 112-123.

Sesé, A. (2010): *Ocupabilidad: modelo, intervención y medida*. Comunicació presentada al II Congrés anual de la Xarxa Espanyola de Política Social (REPS), Madrid. Disponible a <https://www.yumpu.com/es/document/view/6623885/ocupabilidad-modelo-intervencion-y-medida-autora-ana-sese-> [3 de maig de 2014]

Sesé, A. (2014): El desarrollo de las competencias transversales como herramienta de apoyo a la mejora de la empleabilidad. Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2014/02/24/desarrollo-competencias-transversales-como-herramienta-apoyo-mejora-empleabilidad-8055/> [3 de maig de 2014]

Sesé, A. i Marín, A. (2013): La importancia de las competencias en la ocupabilidad. Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2013/01/14/importancia-competencias-ocupabilidad-5933/> [3 de maig de 2014]

Sesé, A. y Morata, T. (2010). InserJove. Educando la ocupabilidad. En M.J. Capellín (Ed.) *VIII Congreso Nacional de Trabajo Social. El derecho a la ciudad. Libro de Actas* (445-464). Gijón: Escuela Universitaria de Trabajo Social.

"El trabajo de valores y habilidades sociales en un centro abierto mediante la Educación Física. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en el ámbito de la Educación Social".

Jordi Vilà Villalonga

Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD). Universitat de Vic en la línea de "TIC y Aprendizaje cooperativo".

Grupo de formadores sobre Educación Inclusiva. Centro de formación e innovación (CIFE). Universidad de Vic.

jordi.vila1@uvic.cat

María Teresa Segués

Departamento de Psicología. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias humanas. Universidad de Vic.

Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD). Universitat de Vic en la línea de "TIC y Aprendizaje cooperativo".

Grupo de formadores sobre Educación Inclusiva. Centro de formación e innovación (CIFE). Universidad de Vic.

mteresa.segues@uvic.cat

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de una investigación llevada a cabo en el marco del "Master interuniversitario en Educación Inclusiva" impartido por las universidades de Vic, Lleida y Baleares. En el momento en que se llevó a cabo (octubre 2010- marzo 2012) el autor principal actuaba como técnico educador especialista en educación física de la Red de Centros Abiertos de la ciudad de Manresa.

La investigación es cualitativa y se centra en una metodología de investigación-acción, y su finalidad principal ha sido diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención que, utilizando el aprendizaje cooperativo en el ámbito de la Educación física, ayudara a los niños a aprender y desarrollar algunos de los valores, actitudes y habilidades sociales, que se erigen como necesarias para insertarse en un grupo social más allá del Centro Abierto.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Centro Abierto, Aprendizaje cooperativo, Educación Física.

MARCO TEÓRICO

Como punto de partida, y antes de introducirnos en la explicación de la metodología empleada, el propio trabajo de campo, y los resultados y conclusiones extraídas a partir de la presente investigación, nos adentraremos en las cuatro cuestiones básicas que en conforman el marco teórico y justifican su finalidad. Estas cuestiones, que mantienen un estrecho vínculo entre sí, se erigen como los pilares fundamentales que apoyan el estudio y que resulta necesario contemplar para comprenderlo.

El concepto de "**contexto educativo inclusivo**", entendido como el entorno físico pero básicamente social, que acoge y da una respuesta educativa eficaz a todos aquellos educandos que acuden, independientemente de sus diferencias y ofreciéndoles una respuesta educativa eficaz que se adapte a las características y necesidades de cada uno de ellos, resultando así un contexto educativo donde los educandos pueden aprender juntos por diferentes que sean, de maneras también diferentes, pero gozando de las mismas oportunidades. Para promover este planteamiento hay que mejorar la forma de trabajar dentro de los contextos educativos actuales, y una manera adecuada de hacerlo es introduciendo una **estructura de actividad** basada en el **aprendizaje cooperativo**, es decir, potenciando que en un mismo espacio alumnos o aprendices diferentes puedan aprender conjuntamente (Pujolàs, 2008).

La oportunidad de utilizar el **Programa didáctico Cooperar para aprender/Aprender a Cooperar**¹ (Pujolàs, 2008), un programa didáctico-inclusivo que tiene como finalidad aprovechar al máximo las interacciones entre educandos para que todos aprendan los contenidos escolares, puedan incrementar sus competencias y a la vez aprendan a trabajar en equipo y a cooperar -con todos los valores y habilidades sociales que este aprendizaje implica-. Siendo un programa diseñado inicialmente para ser aplicado dentro de un contexto educativo escolar, en el ámbito de la educación no formal su propuesta metodológica nos puede dar muchas pistas sobre como trabajar de forma cooperativa en otros contextos educativos como por ejemplo los "**Centros Abiertos**". Para el diseño de esta investigación, nos centramos sobre todo en el **ámbito A o de Cohesión de grupo** del programa, que propone que un grupo tiene que estar necesariamente cohesionado para cooperar y aprender conjuntamente. Este ámbito de intervención incluye todas las actuaciones encaminadas a cohesionar el grupo, y tiene como finalidad crear las condiciones mínimas, necesarias y óptimas para que el trabajo en equipo sea posible. Tiene como objetivos preparar y predisponer al grupo para la cooperación, que este tome

¹La explicación sobre qué es el Programa CA/AC i cómo se está implementando en los centros educativos la encontraréis disponible en <http://www.cife-ei-caac.com/programa.asp>.

conciencia de grupo, y que se vaya convirtiendo poco a poco en una **“pequeña comunidad de aprendizaje”** (Pujolàs, 2008).

El concepto de **“Centro Abierto”**, entendido como una tipología de centro utilizado en el sistema de Servicios Sociales catalán, que se define como un espacio donde se realiza un servicio de acción socioeducativa que prioriza la atención de aquellos niños y adolescentes que presentan un alto riesgo de exclusión y una desestructuración familiar y social destacada, y que actúa de acuerdo con los planteamientos de la **Educación Inclusiva** puesto que intenta ofrecer atención a la diversidad y proporcionar una respuesta educativa eficaz con la intención de ayudar los niños que acuden a encontrar el camino para sentirse incluidos de forma activa en nuestra sociedad (Rosinach, 2005; Moreno, 2005; Generalitat de Catalunya, 2011).

La potencialidad de la **Educación Física** y sus contenidos como instrumentos para generar situaciones que permitan desarrollar valores y habilidades sociales. La práctica de la educación física y los entornos, situaciones e interacciones que se derivan de esta práctica, aportan diferentes aprendizajes y beneficios para el desarrollo integral de la persona y para adquirir aquellas cualidades que ayuden a desarrollar los valores y habilidades sociales necesarias para acceder en la sociedad actual y en la que vivimos como un miembro activo (McHugh, 1995).

En este sentido, y teniendo en cuenta que estas herramientas no trabajan por sí solas y que la actividad física y la práctica deportiva se configuran inicialmente como instrumentos neutros (Heinemann, 2001), las prácticas de Educación Física pueden tener un amplio potencial educativo si se tiene en cuenta la manera como se utilizan, y se regula de forma adecuada las condiciones en que tiene lugar esta práctica. Una de las maneras para que los educadores podamos promover el trabajo y el aprendizaje de unos valores y actitudes morales y éticas, enlazando con el punto **1.2.** tratado más arriba, es aplicando una **estructura de actividad basada en el aprendizaje cooperativo** en el diseño de nuestras intervenciones educativas.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de la investigación fue explorar si en un contexto educativo no formal como por ejemplo un **“Centro abierto”**, aprender a trabajar de manera cooperativa permitía ayudar en algún grado a los niños a aprender y desarrollar algunas de las actitudes, valores y habilidades sociales que se erigen como necesarias para insertarse y desarrollarse en la sociedad donde conviven habitualmente, más allá del centro abierto y del grupo concreto en el que se hizo la investigación.

Otros objetivos asociados a este objetivo principal fueron: escuchar la voz y las impresiones de los niños y niñas que formaban parte del grupo para entender como se sentían y como creían que el trabajo cooperativo les ayudaba en su desarrollo personal y en el del grupo, y escuchar como las educadoras del centro valoraban el trabajo

cooperativo a través del área de Educación física y su posible efecto en los niños y niñas, y en el grupo en general. Este último objetivo tenía como finalidad empezar un cierto proceso de reflexión en las educadoras de como el trabajo cooperativo vinculado al ámbito de la Educación física, podía contribuir a mejorar la cohesión del grupo y el desarrollo de habilidades personales del niños y niñas, ayudándolos a relacionarse de una manera más positiva y adecuada entre ellos.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, concretamente, en la metodología del estudio de casos, teniendo en cuenta que la particularidad y complejidad de este caso singular, y el hecho de llegar a comprender todo aquello que sucedía a partir de la actividad que se generó con la implementación de la intervención propuesta, nos podía dar pistas de como intervenir en otros casos con una problemática similar (Miles y Huberman, 1994; Stake 1995, 2010).

El caso singular con el que trabajamos fue el grupo de niños y niñas que formaba parte del “Centro Abierto Xalesta”, un centro abierto situado en un barrio periférico y en cierto modo degradado de la pequeña ciudad de Manresa, dirigido por una educadora social y una animadora sociocultural, y en constante trabajo en red con los otros centros abiertos de la ciudad; en el centro participaba un grupo de 20 niños y niñas entre 5 y 12 años en riesgo de exclusión en diferentes áreas de sus vidas y que presentaban una gran diversidad cultural, diversidad de intereses, conocimientos, experiencias y motivaciones.

Por otro lado, para abordar los objetivos y dar respuesta a las preguntas que conformaban la problemática que planteaba la investigación, se partió de una metodología con un enfoque cualitativo-interpretativo basada en la observación participante y la investigación-acción (Riba, 2007). La utilización de esta metodología nos permitió interaccionar, observar de cerca y establecer una relación social con el caso estudiado. En este sentido, uno de los autores se introdujo dentro de la vida del caso estudiado conduciendo el taller de Educación física del centro, mediante una intervención diseñada específicamente para realizar la investigación y generar situaciones que nos permitieran recoger datos y que permitieran abordar los objetivos de la investigación.

Particularmente, lo que nos interesó fue analizar y comprender como este grupo respondía ante la aplicación de una intervención que incorporaba y combinaba contenidos y prácticas del ámbito de la Educación Física y una estructura de actividad cooperativa, y que estaba encaminada explícitamente a trabajar diferentes valores, actitudes y habilidades personales e interpersonales, además de otros contenidos específicos propios. Como finalidad del trabajo, se pretendía poder dar continuidad a esta manera de trabajar, extrapolándolo a otros ámbitos y actividades en el centro. Por otro lado, las impresiones y valoraciones de los niños y las mismas educadoras, permitían disponer de más conocimiento para elaborar, a corto plazo, una intervención más ajustada a sus necesidades.

Respecto a la intervención diseñada, inicialmente, y de forma coordinada con las educadoras, se hizo una valoración de las necesidades que presentaban los niños y niñas que asistían en el centro, posteriormente, se procedió al diseño de una intervención pedagógica que se compuso de dinámicas y actividades desde el ámbito de educación física con una estructura de aprendizaje cooperativa, y que respondieron principalmente a las siguientes finalidades:

- Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas en los diferentes ámbitos de su desarrollo, ayudarlos a mejorar la convivencia y la cohesión de grupo, y a desarrollar habilidades, valores sociales y competencias básicas todavía no muy consolidadas. La intención era promover que a los niños mejoraran poco a poco en aquellas facetas ante las cuales presentaban algunas dificultades y que a la vez fueran adquiriendo un mayor sentimiento de pertenencia al grupo. Como otra finalidad se buscaba que este trabajo fuera completamente transversal y que supusiera un beneficio para el desarrollo general de los niños. Los objetivos² subyacentes a las actividades fueron:

- Fomentar el consenso y la toma de decisiones de forma conjunta.
- Favorecer la interrelación entre los niños y niñas, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.
- Facilitar la participación de los niños y niñas en la inclusión de algún compañero o compañera con dificultades, y favorecer el conocimiento mutuo.
- Demostrar la importancia del trabajo en equipo, y demostrar su eficacia.
- Preparar y sensibilizar los niños y niñas para trabajar de forma cooperativa.

- Ofrecer una respuesta a la problemática planteada en la investigación y valorar el funcionamiento de la intervención pedagógica para mejorar su función para promover el desarrollo de actitudes, valores y habilidades sociales democráticas, y para mejorar la función de generar una cohesión y un sentimiento de pertenencia al grupo favorable.

La intervención se planteó para 8 sesiones de 50 minutos cada una. La primera de ellas se destinó a recoger información para valorar las necesidades del grupo y así poder acabar de determinar los objetivos de trabajo y las actividades que tenían que componer la intervención. Las siguientes seis sesiones se destinaron a realizar las actividades programadas. La última sesión se ocupó al hacer una evaluación y valoración de todo el proceso seguido y recoger las valoraciones e impresiones de los

²Estos, mantienen un estrecho vínculo con los que plantea Pujolàs (2008) para trabajar la cohesión de grupo en los centros educativos escolares.

niños y niñas y de las educadoras sobre el proceso de aprendizaje vivido a través de la intervención propuesta.

Las sesiones se distribuían en: calentamiento, parte principal y retorno a la calma. Las dinámicas y actividades cooperativas realizadas podían estar situadas en cualquier y cada una de las tres partes, dependiendo su situación del tipo de impacto motriz que implicaran. En caso de que esta intervención se quisiera aplicar en otros contextos educativos donde también se planificara el trabajo otros contenidos dentro de la misma sesión y no sólo se refiriera a un trabajo de valores, habilidades sociales y cohesión de grupo (pensando en un contexto educativo escolar), y dónde no se pudiera disponer de la totalidad del tiempo de una sesión para programar el trabajo que la intervención propone, los espacios de calentamiento o de retorno a la calma de las sesiones podrían servir como espacios específicos y adecuados para implementar las actividades que configuran la propuesta sin tener que romper con la programación de los otros contenidos ya establecida.

Este es un ejemplo del tipo de actividades que se realizaron mediante la intervención, concretamente a la tercera sesión:

<p>El juego del rescate</p>	<p>Los integrantes del grupo se dividen en dos equipos y se sitúa cada uno de los equipos en un espacio paralelo formando dos líneas humanas claramente diferenciadas. Cada niño y niña de cada uno de los equipos que forma cada una de las dos líneas humanas tiene que estar bien separado (un metro y medio) del compañero o compañera que tiene a delante y a última.</p> <p>A cada equipo habrá además, un niño o una niña que no forme parte de la línea humana y que, situado en un punto de salida y llegada, sea quién empiece a rescatar. Cuando el animador dé la señal el niño o niña tiene que iniciar unos relevos que consisten en ir a buscar el primer miembro del equipo que forma su línea humana, rescatarlo, y traerlo cogido de la mano a un espacio detrás del punto de salida y llegada que asignaremos como "casa".</p> <p>Una vez el niño o niña ha rescatado su compañero de equipo y lo ha traído a "casa", este se queda allí y el niño o niña a quién había rescatado va a buscar el siguiente niño o niña de la fila. El animador puede dar la consigna que los niños o niñas que ya han sido rescatados y se quedan en "casa", animen a sus compañeros de equipo. La secuencia va sucediendo consecutivamente hasta que todo el equipo es rescatado y todos los niños y niñas llegan a salvo a "casa". El equipo que finaliza antes el rescate de todos sus miembros es el equipo ganador.</p> <p>El juego pide de la participación y cooperación de todos los</p>
-----------------------------	---

	<p>miembros del equipo para lograr de forma conjunta el objetivo - rescatar a todo el equipo-, e implica un alto grado de implicación e interacción entre los diferentes niños y niñas que forman parte. Como variantes, se puede pedir a los niños y niñas que se rescaten otras maneras: a caballito, cogidos por los codos, haciendo la carretilla, etc. También que el niño o niña que rescata diga una cosa positiva o una cualidad del niño o niña que a quien le toca rescatar antes de cogerlo; o bien que los miembros rescatados vayan formando una cadena humana, y que sea esta cadena humana la que rescate al siguiente niño o niña de la línea, hasta formar una nueva cadena humana conjunta, con todos los miembros del equipo rescatados. Además, se puede pedir a los niños que preparen una estrategia de equipo y decidan cómo quieren encarar y planificar el rescate.</p>
--	--

Cuadro 1. Ejemplo de actividad.

Para llevar a cabo la recogida de datos optamos por una estrategia combinada de recogida de información; posteriormente los triangulamos para ganar validez ecológica. Los instrumentos y estrategias utilizadas para la recogida de datos fueron los siguientes:

- La observación participante; supuso una grabación en vídeo de las actividades mientras se hacía el taller de deportes para poder seguir con más detalle las actuaciones o comportamientos de los participantes (verbales y no verbales).
- La utilización de un Diario de campo para complementar la observación participante; que se escribía un vez acabadas las sesiones de actividad física y donde se relataban observaciones, reflexiones y reacciones percibidas por el observador-educador.
- La revisión de algunos documentos valorativos elaborados por las educadoras del centro, que nos permitieron extraer más información relativa a la investigación.
- El uso de cuestionarios y de entrevistas semiestructuradas con el grupo de educandos, antes y en la finalización de la intervención; para recoger su punto de vista respecto a las relaciones interpersonales establecidas y así mismo, sobre cómo valoraban su participación en las diferentes tareas que conformaban la intervención.
- El uso de entrevistas semiestructuradas con las educadoras, al inicio y al final del proceso; para realizar una evaluación previa de los niños al inicio, y posteriormente conocer como habían valorado la aplicación de la intervención y cuales habían sido sus observaciones.

- La elaboración de un sociograma al inicio y al final de la intervención para observar como habían evolucionado las relaciones interpersonales.

Estos instrumentos nos permitieron contemplar los puntos de vista de los participantes de una forma más directa y así observar, desde diferentes puntos de vista, una misma realidad.

EL ANÁLISI DE DATOS

Los datos registrados y recogidos mediante los diferentes instrumentos mencionados se analizaron a través de una metodología basada en el análisis de contenidos, entendido como “una metodología (...) que permite aislar unidades, categorizar, medir y establecer relaciones en corpus de mensajes o textos y se destina, principalmente, al tratamiento y resolución de datos verbales, transcritas o escritas” (Riba, 2007, p. 211). El análisis, se hizo de manera exhaustiva con las transcripciones de los registros de las actividades y con las transcripciones de las entrevistas hechas a las educadoras y a los niños y niñas. No se hizo un análisis en detalle de los documentos elaborados por las educadoras ni del diario de campo, el cual sirvió para aclarar y mejorar las interpretaciones de los resultados analizados a partir de las entrevistas y las observaciones.

Inicialmente analizamos las entrevistas con los niños a partir de su lectura, la categorización de las respuestas, y posteriormente el cálculo de porcentajes sobre las respuestas categorizadas para obtener aquella información relevante que nos permitiera dar respuesta a las preguntas planteadas. Con la información recogida en las entrevistas también se elaboró un sociograma para observar como habían evolucionado las relaciones interpersonales dentro del grupo y la cohesión de este. Seguidamente, se analizaron las entrevistas con las educadoras con varias lecturas y procediendo a la selección de la información más relevante teniendo en cuenta los objetivos de investigación y las preguntas formuladas.

Finalmente se procedió al análisis de las actividades grabadas en las sesiones.

El proceso fue el siguiente:

1. Se hizo el cálculo del índice del calidad del trabajo cooperativo para cada actividad realizada en las diferentes sesiones, con el objetivo de conocer y valorar en qué grado los educandos habían actuado de forma cooperativa y cual era la calidad de su trabajo en equipo ante las actividades en qué habían participado; conocer la evolución a lo largo de las sesiones de la mejora de este índice de calidad para saber si los educandos iban mejorando y logrando los

objetivos planteados a través de la intervención; poder valorar y considerar, y en consecuencia comprobar, si la intervención planteada nos estaba ayudando a nosotros como educadores a promover el logro de los objetivos, y si se estaba ayudando los niños y niñas a lograrlos. Para hacerlo se utilizó una adaptación de la propuesta de factores y contra factores de calidad de un equipo cooperativo y el índice de calidad del trabajo en equipo propuestos por Pujolàs (2008).

2. Posteriormente, se analizó la información obtenida mediante las actividades en relación a los objetivos del ámbito A del programa CA/AC mencionados anteriormente (Pujolàs, 2008) para conocer si las actividades propuestas en la intervención servían realmente para el objetivo propuesto.
3. Finalmente, se identificaron y analizaron los conflictos e incidencias surgidas durante las sesiones, identificando el momento, la fuente, los niños implicados y su resolución, para ver como estos iban evolucionando a lo largo de las sesiones y del trabajo realizado mediante la intervención planteada.

Una vez finalizado el análisis de los diferentes datos recogidos se procedió a su triangulación con el objetivo de obtener unas conclusiones que nos permitieran dar respuesta a la problemática planteada a partir de las preguntas de la investigación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Presentamos a continuación, los principales resultados una vez analizados los datos recogidos:

- Se incrementa la calidad del trabajo cooperativo a medida que se iban desarrollando las sesiones organizadas mediante una estructura cooperativa, hecho que coincidió con una mejora notable de las relaciones interpersonales a medida que se iba desarrollando la intervención y, en paralelo, supuso una bajada de las situaciones negativas durante el proceso.
- Se identifican todavía en la finalización del proceso, algunas situaciones que denotan ciertas necesidades respecto a las habilidades sociales; el sociograma mostraba todavía una estructura de grupo poco cohesionada.
- Se constata la percepción del niños y niñas de los cambios y mejoras en su funcionamiento como grupo, desde el inicio hasta el final del proceso. Los niños y niñas estaban satisfechos y contentos con el trabajo realizado; se sentían mejor y se lo pasaban más bien trabajando y jugando de forma cooperativa. Asimismo, la capacidad de los niños y niñas para tomar conciencia de los problemas de convivencia que caracterizaba el grupo, de sentirse

corresponsables, y de identificar aquellos aspectos los cuales había que mejorar aportando propuestas para conseguirlo.

- Se constata también la percepción por parte de las educadoras del centro, de una mejora en la dinámica general del grupo respecto a la participación, la responsabilidad, la autonomía y el compañerismo; en las conductas individuales y grupales, y en la convivencia del grupo.

En términos generales, y como conclusiones, los resultados anteriores apuntarían en la dirección de que la implementación de actividades y dinámicas desde una estructura de actividad basada en el aprendizaje cooperativo en el ámbito de la Educación física, permite potenciar el trabajo en valores y habilidades sociales, así como promover la mejora de las relaciones interpersonales y de cohesión de un grupo. Igualmente, estos resultados apuntan a un progresivo incremento de la responsabilidad y del compromiso individual con el grupo. En este sentido, pensamos que sería adecuado mantener este trabajo y llevarlo a otros ámbitos de actividad del grupo puesto que esto podría aportar unos mayores beneficios en relación a los objetivos de trabajo planteados.

La idea que no querríamos dejar de remarcar y que se desprende del diseño y de los resultados obtenidos, tiene que ver con la importancia de escuchar y contemplar la voz y las aportaciones de los niños para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta voz y estas aportaciones son las que nos dejaron entrever que para mejorar los resultados obtenidos había que trabajar sobre las interacciones del grupo y con una mayor profundidad y de forma específica las habilidades sociales porque los niños fueran capaces de comunicarse y resolver de forma autónoma las situaciones negativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Durán González, L.J. & Jiménez, P. J. (2006). *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*. Madrid: Ministerio de Educación i Ciencia, Consejo superior de deportes.

Generalitat de Catalunya. El Govern, catàleg de serveis: Centres Oberts per infants i adolescents. Disponible a www.gencat.cat [Recuperat el 18/08/2011].

Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The Voice of children. *European Journal of Psychology of Education* 3, (21), pp. 305-318.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. [2nd Edition]. Thousand Oaks: Sage, Publication Inc.

Moreno, A. (2005). El centro abierto y la UEC: recursos para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social en Barcelona. *RES, Infancia y educación social, Medio Abierto, 4*. Disponible a: www.eduso.net [Recuperat el 10/08/2011].

Rosinach, E. (2005). El centro abierto: un espacio humano, plural y diverso La intervención socioeducativa en un centro abierto. *RES, Infancia y educación social, Medio Abierto, 4*. Disponible a: www.eduso.net [Recuperat el 10/08/2011]

Pujolàs, P. (2008) Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: El treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports, 12 (1), pp 21-37*.

Riba, C.(2007), *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: EdiUOC.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Atención de necesidades educativas de grupos en condición de vulnerabilidad y marginación: Propuesta de intervención social con niños y jóvenes de orfanatos y centros de reclusión en Nayarit, México

María del Carmen Navarro Téllez

Grupo de Gestión y Política Educativa, Vinculación Social y Desarrollo Universitario.
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

mcnt75@gmail.com

Patricia Ramírez

Grupo Educación y Sociedad, Vinculación Universitaria. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

patriciarmz72@gmail.com

Norma Liliana Galván Meza

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

galvan.meza@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo (experiencia profesional) se expone el proyecto de intervención social universitaria *“Atención de necesidades educativas de grupos en condiciones de vulnerabilidad y marginación”* elaborado por la Universidad Autónoma de Nayarit, México, en la búsqueda de generar experiencias en el campo real que se ligan a la formación a través de distintos espacios curriculares, así como el servicio social, en beneficio de niños y jóvenes de una Casa Hogar y del Centro de Reclusión para Adolescentes en Tepic, Nayarit, México.

PALABRAS CLAVE: grupos vulnerables, intervención social, orfanatos, centros de reclusión

INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances considerables en cobertura de servicios de educación básica, persisten graves situaciones de analfabetismo, deserción escolar, rezago educativo, reprobación y exclusión en diversos sectores de la población, sobre todo

asociados a la pobreza. Todo en abono de la discriminación y, en suma, de una sociedad desigual. Los niños y jóvenes que enfrentan condiciones sociales de orfandad, violencia, delincuencia o desintegración familiar por mencionar algunas condicionantes, son candidatos naturales del rezago y otras dificultades escolares, condenándolos al analfabetismo funcional. Pueden considerarse fallas estructurales de un Estado y una sociedad que en su conjunto deberían velar por el respeto irrestricto de los Derechos Humanos de la infancia, incluido el derecho a la educación.

Según estudios de Naciones Unidas (2010) en México se necesitan 10 años de escolaridad para tener menor probabilidad de pobreza que el promedio; y 13 años para tener ingresos laborales mayores que el promedio, estimación que para niños en condiciones de vulnerabilidad social y económica, es difícil de alcanzar. Por otro lado, estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2008) demuestran que “existe una transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar y, sobre todo, un cierto grado de heredabilidad del capital educativo” lo que infiere a partir de observar que quienes tienen menores probabilidades de concluir el nivel secundaria son los hijos de quienes no terminaron la enseñanza formal, eso suponiendo que siguen vinculados al seno familiar. Es así que el clima educativo del hogar es un factor determinante en el rezago escolar de los niños: un niño perteneciente a un hogar con bajo clima educativo tiene 10 veces mayor probabilidad de rezagarse que uno proveniente de un hogar con buen clima educativo (CEPAL/OEI, 2009).

Además, diversos análisis económicos realizados por el mismo organismo demuestran que son los hogares con menores ingresos los que presentan los mayores problemas de reprobación y deserción escolar, lo que confirma la alta correlación entre pobreza y rendimiento educativo. En el caso de los niños de Casa-Hogar y de Centros de Readaptación Social, que al menos temporalmente están lejos de su núcleo familiar, esta condición puede acentuarse si sumamos precisamente que esos entornos no son los más adecuados para el desarrollo armónico de todas sus facultades y condiciones de sociabilidad. Con estos antecedentes, la CEPAL plantea que concluir la educación secundaria (12 años de escolaridad) es el nivel educativo mínimo para asegurar el futuro de las personas fuera de la pobreza, en condiciones mínimas de bienestar. Alcanzarlo es determinante también para romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad que, de perpetuarse, afectarán también a su descendencia.

Ante este panorama, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) encuentra un espacio de oportunidad para elevar la pertinencia de la formación de los profesionales de la educación atendiendo necesidades de alta demanda social, como las que presentan niños y niñas alejadas del núcleo familiar y recluidos en espacios de exclusión y vulnerabilidad, como una manera de cumplir con su función social de acercar el conocimiento y sus capacidades a los sectores marginados de la población.

En una primera etapa del proyecto, se pretende atender a la población cautiva de una Casa Hogar y del Centro de Internamiento y Rehabilitación Social para Adolescentes (CIRSA). Niños y jóvenes que atraviesan duras circunstancias de vida familiares, algunos enfrentando procesos judiciales por la comisión de delitos a su corta edad, ante lo cual, la vida escolar queda prácticamente abandonada.

En un intento por conciliar la problemática de referencia con las capacidades institucionales es que se presenta este proyecto de intervención social. La intención es integrar brigadas de estudiantes de los programas de educación antes descritos, pero también sumar a estudiantes y profesores para apoyar desde distintas áreas el proceso formativo de estos niños y jóvenes en condiciones de vida tan adversas.

FUNDAMENTACIÓN

Los derechos humanos son un conjunto de principios que deben ser protegidos para todas las mujeres y hombres sin distinción alguna. En este sentido, la educación, considerada el motor del desarrollo personal y social, adquiere relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales, según lo consagra la Declaración Universal de los Derechos Humanos (INEE, 2009).

El derecho a la educación no se reduce al acceso de los niños y niñas a la escuela, sino que va más allá al hacer explícito que el aprendizaje es un elemento intrínseco de este derecho. En este sentido, para hablar del cumplimiento de este derecho, más que de *cobertura*, se debe dar cuenta de las acciones para garantizar el derecho de asistir a la escuela y avanzar regularmente hasta completar la escolaridad básica obligatoria; el derecho a servicios educativos que contribuyan al aprendizaje; el derecho de aprender; y el derecho de lograr aprendizajes relevantes para la vida. Esto es lo que el Estado Mexicano debiera garantizar para todos los niños, sin embargo, hay diversas circunstancias relacionadas con el origen geográfico, social y económico que complejizan esta tarea, demandando acciones específicas. Es así que se identifican plenamente programas de atención particular a población indígena, rural dispersa, migrantes agrícolas, urbano marginada, entre otras, considerados como poblaciones en contextos vulnerables. Reconociendo además el papel determinante que juega el contexto socioeconómico del cual provengan los estudiantes para una adecuada trayectoria formativa (sobre todo a nivel básico), es que las medidas homogéneas y estandarizadas que promueve el Sistema Educativo resultan insuficientes para garantizar el derecho a la educación para todos.

Por otro lado, la Universidad como institución de educación superior, y sobre todo **por su carácter público** tiene una función social que cumplir y radica en vincular sus capacidades institucionales con la atención de problemas sociales sin dejar de lado su misión como institución educativa. Lo anterior es la esencia del concepto *Pertinencia* (ANUIES, s/f). La pertinencia no se reduce simplemente a que la educación superior dé respuesta a las demandas de corto plazo de la economía o del sector laboral, sino que abarca otros ámbitos, desafíos y demandas de la sociedad. Según

consenso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) las Instituciones de Educación Superior “deberán contribuir al análisis sistemático y a las propuestas de articulación entre las exigencias del mundo globalizado y las necesidades sociales; a la ampliación de oportunidades de acceso social a estudios superiores para un creciente número de jóvenes que presentan condiciones económicas desfavorables; al fomento de la cohesión social en un país diverso en lo social, lo político y lo económico”, entre otras (ANUIES, s/f).

En esta época en que el concepto central relacionado con la oferta educativa es el de *Calidad*, cabe insistir en que no se puede hablar de una educación de calidad sin que considere las necesidades sociales (pertinencia). Es así que este binomio Calidad-Pertinencia demanda que las instituciones educativas redefinan sus procesos formativos, planes y programas para que mediante una formación integral y permanente respondan a las demandas sociales, buscar que estudiantes y profesores se conviertan en agentes de cambio, transformando la organización académica en verdaderas comunidades de aprendizaje vinculadas con los distintos sectores sociales.

En esta lógica, para lograr que la formación ofrecida por la Universidad Autónoma de Nayarit sea integral, con alto sentido social y pertinente a las necesidades de los sectores sociales más desprotegidos, se configura un programa de Servicio Social Universitario para estudiantes de los programas de Ciencias Sociales y Humanidades, especialmente los de Educación, que atienda las necesidades educativas de grupos en condiciones de marginación y vulnerabilidad.

MARCO CONTEXTUAL

Nayarit es una entidad federativa que se localiza en el Occidente del territorio nacional colindando al norte con el estado de Sinaloa, al sur con Jalisco, al oriente con la Sierra Madre Occidental y los territorios de Zacatecas y Durango, y al poniente con el Océano Pacífico. Representa el 1.4% del territorio nacional y cuenta con una población de cerca de 1 millón de habitantes. Tepic, su capital, es el principal centro económico y demográfico de la entidad, concentrando al 35% de la población estatal.

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), se funda en 1969 a partir de una iniciativa popular y desde entonces y hasta la fecha, se ha constituido en la principal institución de educación superior de la entidad, tanto por su tamaño (15 mil estudiantes en nivel medio superior en 15 preparatorias; 13 mil estudiantes matriculados en 32 programas de licenciatura y cerca de 2 mil en programas de maestría y doctorado), como por su participación en el desarrollo científico de Nayarit.

El Servicio Social Universitario

Según la legislación mexicana el “Servicio Social” es un periodo de 480 a 600 horas de actividades de servicio social y comunitario que deben realizar todos los estudiantes de nivel superior como requisito para la obtención del título

correspondiente. Surge en 1936 para los estudiantes de medicina en la idea de un deber moral de los estudiantes (sobre todo los de universidades públicas), de corresponder con acciones ligadas a su profesión en la atención de los grupos sociales más desfavorecidos, pues la oportunidad educativa que tuvieron fue a costa de la exclusión de éstos grupos de la educación superior.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Por todo lo anterior expuesto, se plantea el proyecto de intervención social denominado “Atención de necesidades educativas de grupos en condiciones de marginación y vulnerabilidad”, dirigido a niños, niñas y adolescentes, como población cautiva de una Casa Hogar y del Centro de Internamiento y Rehabilitación Social para Adolescentes (CIRSA). El objetivo central del proyecto es *“Proporcionar acciones de acompañamiento pedagógico y educativo que contribuyan a la atención de las necesidades educativas de grupos de población en condiciones de marginación y vulnerabilidad”*, y los específicos se circunscribirán a los planes de acción que se determinen a partir del diagnóstico inicial de cualquier intervención.

Las estrategias de intervención diseñadas son:

- **Acompañamiento educativo específico a estudiantes de todos los niveles:** Atención de las necesidades educativas de la población en condición de marginación, reclusión o algún tipo de vulnerabilidad que incida directamente en la mejora de las condiciones de los indicadores de analfabetismo, rezago educativo, exclusión educativa, reprobación y deserción escolar de todos los niveles educativos.
- **Intervención lúdica:** Diseño de actividades lúdicas y recreativas para niños y jóvenes, como una estrategia de integración social, mejora de las relaciones humanas y canalización de emociones.
- **Acompañamiento docente:** Asesoría a personal responsable de la atención educativa de niños y jóvenes en condición de marginación (docentes o no) para la elaboración de material, estrategias didácticas, lúdicas, evaluación e intervención educativa específica.
- **Apoyo a autoridades del centro escolar:** Asesoría a las autoridades del centro respectivo (escolar o no) para el análisis de información sobre indicadores educativos, implementación de acciones tendientes a mejorar los procesos educativos bajo su responsabilidad, etc.

Para la intervención se plantean las siguientes etapas:

- A. Diagnóstico de necesidades educativas (2 semanas): Identificación de áreas de desarrollo y carencias, para diseñar la intervención dirigida a su atención.
- B. Diseño del Plan de intervención (2 semanas): A partir del diagnóstico y con apoyo de los profesores a cargo se diseñará el plan de intervención.
- C. Implementación de la intervención (18 semanas): Ejecución del plan de acción con la supervisión del docente responsable.
- D. Evaluación: 2 semanas. Evaluación del proceso y de resultados al final de la intervención diseñada.

Con un acompañamiento (acción tutorial) de 3 horas diarias, 5 veces por semana durante 6 meses.

En esta primera etapa de implementación, se realiza en dos sedes:

1. Casa Hogar “Asunción de María”.

Ubicada en Tepic, en la Colonia San Juan. Este centro fundado y operado por una orden religiosa de la Iglesia Católica, está dedicado a la atención de niños y jóvenes huérfanos, así como de niños en tránsito en tanto se resuelve la situación jurídica de su custodia, canalizados por la autoridad estatal (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia DIF). La población actual es de 34 niños y jóvenes desde los 2 meses hasta los 16 años de edad atendidos por 5 religiosas en un inmueble que fue donado por Rotarios Internacional. Subsiste de las donaciones de la Iglesia Católica, el DIF Estatal (en compensación por la atención de casos que a esa instancia correspondería atender), de fundaciones de apoyo altruista y particulares. El 90% asiste a alguna institución educativa del nivel que corresponde, algunos en públicas o privadas (bajo el esquema de becas), pero presentan en su mayoría rezago y reprobación escolar. Además, 10% de los menores presentan alguna discapacidad por lo tanto tienen necesidades educativas especiales. Derivado de la alta población y escaso personal, los más grandes ayudan a atender a los más pequeños, pero el cuidado se limita generalmente al orden físico (que no se golpeen o lastimen) pasado a segundo término el seguimiento del desempeño escolar. Son frecuentes los problemas relacionados con las habilidades sociales, la conducta, la agresividad, el manejo de emociones producto de sus condiciones familiares de origen.

2. Centro de Integración y Reinserción Social de Adolescentes (CIRSA).

Tepic, Colonia Versailles. En este lugar, parte del Sistema de Readaptación Social del Poder Judicial es responsable de los procesos de reclusión de los menores infractores. Tiene una población de aproximadamente 120 personas, en un 90% hombres, de diferentes zonas del estado, incluida población indígena con escaso dominio del idioma español. Mientras dura su proceso jurídico y sentencia de ser el caso, aún por encima de la mayoría de edad, en este Centro se les ofrecen los servicios educativos que por su edad corresponda en grupos multigrado atendidos por el Instituto Nayarita para la Educación de los Adultos (INEA) con materiales del programa

de atención a menores fuera del sistema escolar y con el apoyo de dos profesores de base para toda la población. Si bien en el discurso se reconoce que para la reinserción social es fundamental la educación, destaca que la participación en los cursos de estos jóvenes es voluntaria, a menos que forme parte de la sentencia dictada por el Juez, lo que hace que la sistematización de los procesos formativos se enfrente a serios problemas de continuidad. Es importante el número de jóvenes que no saben leer y escribir, y frecuentes los casos de trayectorias educativas truncadas por la reprobación y deserción escolar temprana.

Jóvenes Prestadores de Servicio Social (PSS)

En este primer periodo de implementación del proyecto participan:

- 8 PSS de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Casa Hogar
- 5 PSS de Técnico Superior en Puericultura (educación inicial) en Casa Hogar
- 5 PSS de Licenciatura en Ciencias de la Educación en CIRSA

En el seguimiento de las actividades desarrolladas participan 4 Profesores de manera directa en campo.

Beneficiarios directos

Los beneficiarios de las intervenciones consideradas hasta el momento son:

- **34 niños y jóvenes** de la Casa Hogar “Asunción de María” desde los 2 meses a los 16 años de edad, algunos con necesidades educativas especiales y en su mayoría en condiciones de rezago y reprobación escolar.
- **120 jóvenes internos** en el CIRSA atendidos por el INEA en grupos multigrado.
- **Personal no docente** que atiende los procesos formativos de los niños y jóvenes en ambas instituciones pues recibirán capacitación y apoyo sobre estrategias de acompañamiento educativo para los niños y jóvenes.
- **Autoridades de la Casa Hogar y el CIRSA.** En la medida de las necesidades y disposición recibirán información sobre indicadores educativos que les permitan tomar mejores decisiones sobre las condiciones en que permanecen los niños y jóvenes, así como de ser necesario algunas recomendaciones y sugerencias respecto del manejo de los temas educativos al interior.
- Los **estudiantes de licenciatura y posgrado** participantes, pues tendrán la posibilidad aprender en la práctica al intervenir en la atención de necesidades educativas reales, teniendo la oportunidad de hacer uso de todos los recursos desarrollados durante su formación en actividades de alto impacto social.
- Los **docentes universitarios** participantes en el proyecto de manera directa, y los no participantes de manera indirecta; pues en las actividades a desarrollar es posible identificar objetos de aprendizaje y de investigación reales que permitan elevar la significatividad de los contenidos áulicos. Por otro lado, los **investigadores universitarios**, podrían tomar de las problemáticas sociales de referencia objetos de investigación altamente pertinentes.

- Los **programas educativos** de los estudiantes y profesores participantes, como parte de su actualización curricular, pueden mejorar sus condiciones de vinculación, espacios de práctica, relevancia de su investigación, profundización de su problemática social de referencia, y en conjunto, elevar la pertinencia de su propuesta educativa.
- La **Universidad**, pues con éstas acciones es posible identificar claramente acciones de alto impacto social y formativo; mejorando la imagen social institucional y un adecuado cumplimiento de su función social.

Avances en la implementación de la primera etapa

El proyecto está en curso, el primer grupo de Prestadores de Servicio Social lo hará durante el periodo de febrero a julio del presente año.

Los resultados de los diagnósticos realizados a los pequeños de la Casa Hogar arrojaron principalmente:

- Educación Inicial: Los niños más pequeños presentan algunas debilidades en el desarrollo de la motricidad gruesa, problemas de lenguaje, socialización, coordinación, ausencia de cantos y juegos específicos para su desarrollo.

- Educación Preescolar: Problemas de socialización, lenguaje, ausencia de cantos y juegos, en algunos casos motricidad.

- Educación Primaria y Secundaria: Se encontraron varios casos de niños que cursan algún grado escolar sin haber cursado los anteriores, incluso, sin saber leer y escribir, asignados sólo por la edad. La constante en prioridad de atención se centró en tres áreas: lecto-escritura, pensamiento matemático y sociabilización. Destaca el nivel de rivalidad y violencia pasiva y activa en que se desenvuelven.

En el caso de los menores internos en CIRSA, debido a la alta población, el diagnóstico se realizó de manera general a partir del trabajo y revisión de los 4 grupos de trabajo definidos: alfabetización, primaria y secundaria, bachillerato internos y bachillerato externos (jóvenes que salen en libertad, pero parte de la sentencia es recurrir al centro a continuar con su educación). Los principales problemas detectados no fueron muy distintos: lecto-escritura, pensamiento matemático, habilidades sociales y comunicativas.

Los PSS tienen amplia libertad para ir proponiendo las acciones necesarias para atender a los menores a su cargo, es parte del proceso de ejercicio profesional en situaciones reales que dio origen a este proyecto. Participan de dos reuniones semanales de seguimiento e intercambio de experiencias con Profesores y sus compañeros PSS, las cuales han resultado altamente fructíferas en la construcción

colectiva de actividades, resolución de conflictos y búsqueda compartida de elementos para resolver las situaciones que se enfrentan. Además, de una reunión mensual de seguimiento entre coordinadores del Proyecto y las instancias receptoras.

CONCLUSIONES

Aún es pronto para hablar de conclusiones, sin embargo, los aprendizajes son ya evidentes. Los estudiantes PSS refieren haber pasado por momentos de incertidumbre sobre cómo atender algunas de las situaciones que se les presentaban, pero en general lo han asumido como un reto profesional que integra la formación parcializada que aún persiste según el modelo curricular. Manifiestan lo complicado que altamente gratificante que ha resultado en algunos casos ganarse la confianza de los niños y ver como poco a poco se presentan avances. Para los profesores ha resultado muy significativo dar seguimiento puntual de las acciones emprendidas; asumir un papel de observador no interferente, de facilitador de recursos y sugerencias sobre lo que hacen los PSS mediando entre el propósito y las acciones propuestas. También ha resultado reveladora la escasa formación e información de los responsables de estos procesos en las instituciones receptoras sobre la educación, sus procesos y formas, pues sigue vigente la idea de la educación=escolarización y contenido; sin embargo, la buena disposición de estos actores ha permitido que la incidencia de los PSS trascienda al trabajo que están haciendo con los menores y llegue, aunque aún de manera incipiente, a la modificación del manejo educativo en estos centros. No se omite asentar que se tiene especial preocupación y cuidado en el manejo de los vínculos emocionales que se puedan tejer entre niños y PSS, de manera que ninguno pueda sufrir consecuencias emotivas o cognitivas que al final resulten contrarias a las finalidades del proyecto.

Finalmente, ya es posible identificar tres conclusiones centrales: 1. La educación es un proceso de formación integral, no sólo de contenidos, pues los avances académicos que hasta ahora se han observado, están asociados directamente a los vínculos afectivos que han tejido entre los menores atendidos y los prestadores de servicio social. 2. El reconocimiento de que es posible mejorar los resultados educativos de estos niños y jóvenes con una atención personalizada como la que les dan los PSS; y para éstos también, apoyar desde su formación disciplinar en la atención de situaciones reales, convierte ésta en una experiencia de aprendizaje significativo y de vinculación teoría-práctica en escenarios de intervención con alto impacto social. Y 3. Es posible construir puentes de colaboración entre las universidades y el Estado para la atención educativa de los menores de quienes tiene la tutela, como una estrategia de asegurar el derecho a la educación de todos los niños.

Hay muchas escalas para la deseada inclusión social, una de ellas es una mínima, suficiente y completa trayectoria educativa básica, y si con el acompañamiento propuesto se puede abonar a lograrlo, estará la Universidad cumpliendo con su función.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Ciudad de México: ANUIES.

ANUIES. (s/f). Consolidación y avance de la educación superior en México. Ciudad de México: ANUIES.

CEPAL (2008). Panorama social de América Latina, 2007 (LC/G.2351-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.07.II.G.124.

CEPAL/OEI (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2009), Metas educativas 2021: estudio de costo, Santiago de Chile.

CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2010). Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto, documentos de proyectos, N° 299 (LC/W.299), Santiago de Chile.

INEE. (2009). El derecho a la educación en México. Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

ONU (2010). Objetivos de desarrollo del Milenio. El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad, Informe de la Comisión para América Latina y el Caribe.

UNESCO (2006). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2006. La alfabetización un factor vital, París, UNESCO Publishing.

Orientación en los centros educativos: 10 años de Proyecto de Vida Profesional

Laura Serra Hernández

Dirección Operativa de Capacitación profesional y Ocupación. Barcelona Activa.

laura.serra@barcelonactiva.cat

RESUMEN

El Proyecto de Vida Profesional es una iniciativa de apoyo a la orientación académica y profesional dirigida a los jóvenes estudiantes a partir de 16 años, de los centros de secundaria de la ciudad de Barcelona. En sus 10 años de vida ha llegado a más de 200 centros de secundaria, y cada curso académico llega a más de 12.000 alumnos de la ESO, Bachillerato, PQPI y Ciclos Formativos. El proyecto ofrece acciones para el alumnado realizadas en las instalaciones de Barcelona Activa y en el propio centro educativo, formación del profesorado, y contenidos, metodologías pedagógicas y recursos específicos.

PALABRAS CLAVE: orientación profesional, toma de decisiones, salidas profesionales

INTRODUCCIÓN

Descripción

El Proyecto de Vida Profesional (ProVP) es una iniciativa de apoyo a la orientación académica y profesional dirigida a jóvenes de 16 a 20 años que facilita el autoconocimiento, la consciencia de la amplitud del mundo laboral y de las posibilidades de formación y la vinculación de estos tres aspectos. El ProVP complementa la tarea orientadora del profesorado en todos los centros de secundaria de la ciudad de Barcelona, con la voluntad de acompañar a los y las jóvenes en sus procesos de toma de decisiones, en la continuidad de los estudios, en la identificación de salidas profesionales, y en el acercamiento a las competencias, valores y culturas del trabajo, todo ello con el objetivo de facilitar el acceso y el desarrollo de su futura carrera profesional.

Actuación

De la misma forma que la mayoría de proyectos de Barcelona Activa, el ProVP aplica una metodología innovadora basada en un modelo mixto de servicios (*online* y presenciales) que permite atender a un elevado número de jóvenes de manera eficiente, flexible, con la máxima calidad e impulsando su autonomía personal. En este sentido, los usuarios del proyecto tienen la posibilidad de utilizar contenidos, recursos

y metodologías pedagógicas a través de herramientas multimedia, además de tener a su disposición personas expertas del mundo académico y profesional que les orientan durante todo el proyecto. Esta metodología permitió durante el curso 2012-2013, acompañar a 13.000 alumnos en el proceso de toma de decisión en la continuidad de sus estudios, en la identificación de salidas profesionales, y en el acercamiento a las competencias, valores y culturas del trabajo, todo ello con el objetivo de facilitar el acceso y el desarrollo de su futura carrera profesional.

Los contenidos en los que se basa el proyecto son el resultado del trabajo de la Red de Conocimiento de Porta22, formada por actores clave del territorio, expertos en sectores y mercado laboral. Entidades, todas ellas, que tienen una clara inquietud y voluntad de participar en la investigación y la divulgación de tendencias y oportunidades del mercado laboral.

Las principales actuaciones y recursos del ProVP se concretan en:

1. Sesiones de orientación para el alumnado

El ProVP ofrece **sesiones monográficas** de dos horas de duración dinamizadas por técnicos expertos en el mundo académico y profesional. Las sesiones se llevan a cabo en el Centro para el Desarrollo Porta22, dotado de una plataforma con 50 ordenadores y un amplio espacio para trabajar en dinámicas grupales e individuales. Cada sesión trabaja un aspecto clave de la orientación, la búsqueda de trabajo o los valores del trabajo, y es el resultado de la intersección entre los contenidos multimedia [disponibles en el web Barcelona Treball³ o en la herramienta P22p⁴] y los objetivos pedagógicos de cada monográfico. Cada sesión se basa en las directrices del Plan de Acción Tutorial de los centros.

A través de FemCat, también se ofrece la **charla Escuela y Empresa**, en la que un empresario se desplaza al centro educativo y conversa con los alumnos con el objetivo de aproximarlos al mundo de la empresa y destacar el papel que tienen estas en la sociedad.

2. Material para el alumnado y el profesorado: Cuadernos de trabajo y Guías didácticas

Cada sesión monográfica dispone de una guía didáctica para el profesorado y un cuaderno de trabajo para el alumno. Estos son los materiales de trabajo para profundizar en 10 aspectos clave (monográficos temáticos) de la orientación académica y profesional: los intereses profesionales, la formación y las salidas profesionales, las competencias clave, los canales de búsqueda de trabajo, la entrevista de trabajo, el proceso de selección, la carta y el currículum vitae, la búsqueda de trabajo 2.0, los valores del trabajo y el espíritu emprendedor.

³ www.bcn.cat/treball

⁴ La herramienta multimedia P22p es una recopilación de los mejores contenidos del web de Barcelona Treball en versión *offline* (sin necesidad de conexión a Internet).

Estos cuadernos, además de ser usados en las sesiones presenciales, también están preparados para ser utilizados en un contexto virtual, a través del web Barcelona Treball, así como las herramientas multimedia del proyecto (P22p).

3. Formación metodológica para el profesorado

El objetivo de la formación es que el profesorado se familiarice con las herramientas y metodologías del proyecto para que pueda desarrollar de forma autónoma sesiones monográficas de orientación desde el propio centro. Este recurso, a la vez, complementa las diferentes acciones de orientación en el marco de la tutoría del centro.

4. Acciones extraordinarias

En el curso 2010-11, además de las acciones estables (monográficos y charla) se creó el programa *Emprender con Valores*, para responder a líneas estratégicas establecidas; en este caso, para difundir la cultura emprendedora y los valores del trabajo entre los jóvenes. En las cuatro ediciones del programa se han realizado conferencias y mesas redondas con profesionales de reconocido prestigio, talleres, visitas a empresas y concursos con una gala final.

Para el curso 2014-15 se implementará una nueva medida extraordinaria, en este caso para fomentar la emprendeduría entre los jóvenes, a partir del programa *Be an Entrepreneur*. Este programa inicia a los estudiantes en la emprendeduría, a través de 13 sesiones en las que se desarrolla un plan de empresa propio.

Colaboraciones

El Proyecto de Vida Profesional se inicia fruto de la colaboración entre Barcelona Activa y el Consorci d'Educació de Barcelona. En estos diez años, ha ido sumando nuevos socios estratégicos, como la Fundació BCN Formació Professional, la Fundació d'empresaris FemCat y el Área Metropolitana de Barcelona. En el próximo curso 2014-15, también se añadirá al proyecto la Fundació Escola Emprenedors, a partir de la medida extraordinaria *Be an Entrepreneur*.

Antecedentes/ Evolución:

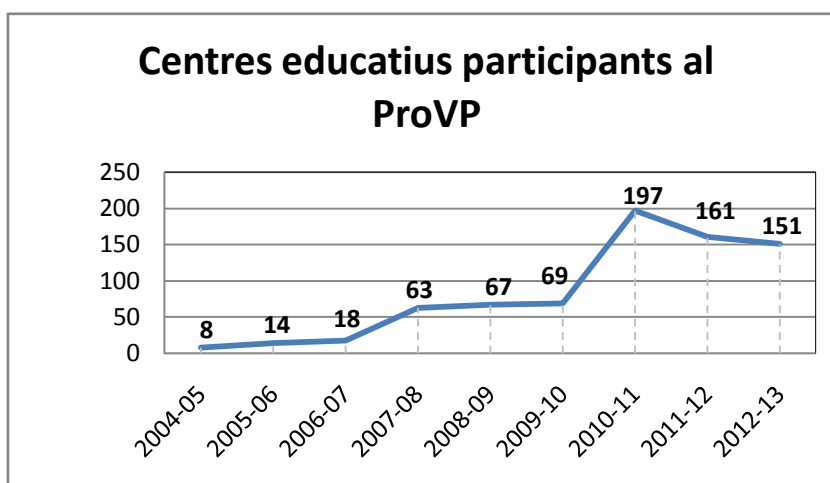
El Proyecto de Vida Profesional se inicia en el curso 2004-2005, como herramienta de orientación académica y profesional dirigida a los alumnos de 4º de la ESO de los centros públicos de Barcelona ciudad, a su profesorado y a sus familias. A partir del curso 2007-2008 se amplió a todos los alumnos de 4º de la ESO de centros públicos, concertados y privados. En el año 2009 el proyecto experimentó un salto importante gracias al **Pacto para la ocupación de calidad de Barcelona 2008-2011**⁵. En el marco del Pacto se constituyó un grupo de trabajo para fomentar los valores y la cultura del trabajo entre la población más joven, con el objetivo de conseguir un

⁵ Pacto definido por el Ayuntamiento de Barcelona, CCOO, UGT, Fomento del Trabajo, PIMEC y la Generalitat de Catalunya, en el que se acordó el marco y las prioridades para desarrollar las políticas activas de ocupación y desarrollo local.

mercado de trabajo de más calidad, inclusivo y generador de mayores oportunidades profesionales.

Además, este impulso quedó reforzado con el **Plan de Acción para la orientación, inserción y desarrollo profesional juvenil en Barcelona 2009-2011**. Este Plan contribuía a garantizar una mayor orientación y calificación profesional, así como a promover el desarrollo de iniciativas emprendedoras por parte de los jóvenes, entre otras medidas.

Ambos instrumentos permitieron extender notablemente el ProVP: incluir nuevos contenidos y nuevas acciones, como el programa extraordinario *Emprender con Valores*; ampliar el público destinatario a todos los alumnos de secundaria (incluyendo programas de calificación profesional inicial, bachilleratos y ciclos formativos de grado medio y superior); así como llegar a más centros educativos, llegando a 197 centros participantes en el curso 2009-10 e instalando la herramienta multimedia P22p a 161 centros.



En el año 2012, el ProVP quedó enmarcado en la **Medida 11⁶ de la iniciativa Barcelona Crecimiento⁷**, reforzando las acciones y los programas vinculados a la divulgación de la cultura emprendedora y los valores del trabajo. En este sentido, el proyecto sigue creciendo y el próximo curso se incorpora el programa extraordinario *Be an Entrepreneur*, de la mano de la Fundació Escola Emprenedors.

DIAGNÓSTICO

El Proyecto de Vida Profesional tiene, entre sus principales objetivos, el de contribuir al éxito escolar de los y las jóvenes. A través de mecanismos, herramientas y recursos de motivación permite al joven hacer una reflexión en profundidad sobre su

⁶ La Medida 11 propone: Promover el reconocimiento de los valores y el papel de la persona emprendedora.

⁷ Barcelona Crecimiento (Barcelona Growth) es una iniciativa que lidera el Ayuntamiento de Barcelona, y que establece y supervisa 30 medidas para reactivar la economía, crear ocupación, y promover el desarrollo económico de la ciudad.

futuro profesional y, en consecuencia, identificar aquellos itinerarios formativos más adecuados a este objetivo profesional a medio plazo.

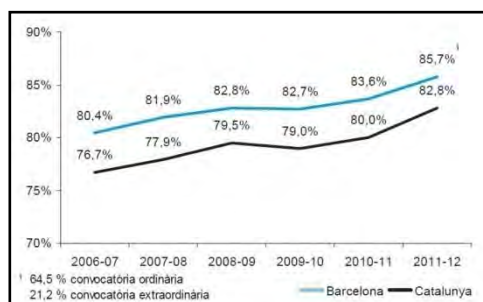
La reflexión sobre el futuro profesional comienza con el análisis de las preferencias, los intereses y las motivaciones de los y las jóvenes y su proyección en el mercado laboral, identificando aquellas salidas profesionales de futuro que concuerden con estas motivaciones e intereses pero que también tengan sentido en un contexto tan dinámico y de cambio constante como es el Mercado Laboral.

Motivar al joven hacia el trabajo, hacia ocupaciones que le permitan desarrollar todo su potencial, constituyen un elemento clave para que el joven entienda la importancia clave de los estudios para la consecución de sus aspiraciones presentes y futuras.

Según la visión que inspira el ProVP, el éxito escolar es condición necesaria para el éxito profesional: tomar una decisión meditada sobre los estudios a emprender, y finalizar, asegura una proyección más sólida del joven en el Mercado Laboral. De hecho, los elevados niveles de fracaso escolar registrados en el área de Barcelona suelen ir acompañados por elevadas tasas de paro juvenil: la baja o nula calificación del joven, además de dificultar su acceso al mercado de trabajo, condiciona su permanencia en el mismo y le hace más vulnerable ante situaciones de crisis como la actual.

Conocer las ocupaciones, conocer las facetas más atractivas del hecho de trabajar, conocer el potencial de los sectores económicos y entender la importancia de adquirir los niveles de calificación adecuados son, todos ellos, elementos de mucho peso en la prevención del fracaso escolar, un fenómeno muy difuso en nuestra sociedad y muy complejo de analizar y abordar.

Según los datos del curso 2011-12, a pesar de los incrementos en los porcentajes de aprobados registrados en los últimos años, las tasas de fracaso escolar en la ESO están alrededor del 15% (85,7% de graduados). El siguiente gráfico, elaborado por el Consorci d'Educació de Barcelona, muestra la evolución de los últimos años de la tasa de éxito⁸ en 4º de la ESO:



⁸ La tasa de éxito se representa como el porcentaje de alumnos que obtienen el graduado sobre el total de alumnos matriculados.

Según el último informe "La realidad de los jóvenes en la ciudad de Barcelona" publicado por UGT en mayo de 2011, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que abandona prematuramente los estudios podría llegar al 28,9%. En este sentido, se hace evidente la necesidad de desarrollar iniciativas innovadoras de motivación hacia la formación y el trabajo, para facilitar que el joven escoja su itinerario académico con mayor conocimiento y tome consciencia del valor de finalizar sus estudios per conseguir el **éxito profesional**.

Es, este contexto, el que ha inspirado el ProVP. Como hemos señalado, sus recursos y metodologías permiten que el joven tome mayor consciencia de las opciones formativas y de las oportunidades profesionales, además de fomentar la cultura y los valores del trabajo que caracterizan el actual mercado laboral.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA

- Objetivo general:

- Orientar académica y profesionalmente a los jóvenes para garantizar la calificación profesional, prevenir el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios.

- Objetivos específicos:

- Acompañar a los y las jóvenes en sus procesos de toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.
- Descubrir e identificar las salidas profesionales vinculadas a una titulación.
- Identificar diferentes itinerarios académicos para conseguir su objetivo profesional.
- Preparar el acceso de los jóvenes al mercado laboral.
- Identificar el esfuerzo como el valor clave de éxito profesional.
- Fomentar el conocimiento y la cultura del trabajo por cuenta propia como salida profesional viable y de futuro.

- Contenidos de la intervención

El Proyecto de Vida Profesional trabaja diversos contenidos de orientación académica y profesional estructurados en 11 monográficos que se detallan a continuación:

- Monográfico 1. Intereses profesionales

Identificar los intereses profesionales de una persona es un paso clave en su proceso de orientación. Conocer su predisposición para unas actividades profesionales en concreto, le permitirá establecer un punto de partida para explorar las oportunidades profesionales. El monográfico de intereses profesionales permitirá al alumnado identificar los campos de mayor interés que conformen su perfil de intereses, así como las salidas profesionales asociadas.

- **Monográfico 2. Formación y sistema educativo**

La formación es clave para acceder a determinadas ocupaciones. Una de las fases del proceso de orientación de una persona es proporcionar la información necesaria que le ayude a conocer la diversidad de itinerarios formativos e identificar el suyo propio. El monográfico de formación y sistema educativo permitirá al alumno identificar las salidas profesionales asociadas a una titulación, así como definir su itinerario formativo en relación al objetivo profesional.

- **Monográfico 3. Competencias clave**

Las competencias clave son el conjunto de habilidades, actitudes y valores que permiten una ejecución excelente de las tareas profesionales, y que se ven reflejados en determinados comportamientos dentro del contexto laboral. Conocer las competencias más valoradas en el mercado laboral e identificar el propio perfil competencial es fundamental para escoger el futuro profesional, encontrar el trabajo adecuado y progresar profesionalmente. El monográfico de competencias clave permitirá al alumno conocer en profundidad qué son las competencias clave e identificar sus competencias para detectar posibles puntos fuertes y débiles que pueden incidir en su grado de empleabilidad.

- **Monográfico 4. Entrevista de trabajo**

La entrevista de trabajo es más que una conversación sobre la propia formación y experiencia: es un paso importantísimo dentro de un proceso de selección con el fin de cubrir un puesto de trabajo en una empresa. Cada día es más habitual que las personas entrevistadoras estén interesadas en identificar el perfil competencial de las personas candidatas; es por ello que poder demostrar competencias como la capacidad para comunicarse, para gestionar los conflictos, para trabajar en equipo o para liderar un equipo, entre otras, es muy valorado en una entrevista de trabajo. El monográfico de entrevista de trabajo permitirá al alumno identificar los comportamientos adecuados en el contexto de una entrevista, así como adquirir y practicar estrategias para superar con éxito una entrevista de trabajo.

- **Monográfico 5. Currículum vitae y carta de presentación**

El currículum y la carta de presentación son las herramientas de comunicación escrita clave en los procesos de búsqueda de trabajo. Ambas son el instrumento de marketing personal que han de despertar el deseo de la empresa para convocarnos a una entrevista de trabajo. El monográfico de carta y cv permitirá al alumno identificar los aspectos clave de estos instrumentos de presentación así como disponer de elementos y recursos para escoger el modelo más adecuado para cada caso.

- **Monográfico 6. Proceso de selección**

El proceso de selección es el nexo de unión entre la empresa que busca un trabajador/a y las personas que buscan trabajo. Consiste en una serie de pasos

específicos que se hacen servir para decidir los/las solicitantes que han de ser contratados/das. Identificar estas fases y los aspectos claves de cada una de ellas es clave para conseguir superar con éxito un proceso de selección. El monográfico del proceso de selección permitirá al alumnado identificar las fases clave del proceso, así como poner en práctica las estrategias y comportamientos más adecuados en cada una de ellas.

- **Monográfico 7. Canales de búsqueda de trabajo**

Los canales de búsqueda de trabajo son los medios por donde circulan las ofertas de trabajo. Conocer las diferentes vías de acceso y su óptima utilización es clave para conseguir un trabajo. El monográfico de canales de búsqueda de trabajo permitirá al alumno conocer el abanico de canales de búsqueda de trabajo, así como identificar los elementos, las estrategias y las herramientas más adecuados para extraer el máximo beneficio.

- **Monográfico 8. Búsqueda de trabajo 2.0**

La gestión de la identidad digital, mediante el uso consciente y activo de diversas plataformas 2.0 nos permite crear una identidad digital profesional. Esto es especialmente pertinente en un contexto en el que las empresas cada vez más buscan candidatos directamente a través de las herramientas 2.0. El monográfico Búsqueda de trabajo 2.0 permitirá al alumno tomar consciencia del uso que hace y que puede hacer de las herramientas 2.0, y conocer nuevas opciones para su búsqueda de empleo.

- **Monográfico 9. Valores del trabajo**

Los valores del trabajo son el conjunto de convicciones dotadas de un significado relevante para la persona y que orientan su conducta hacia el trabajo. La toma de decisiones, las actitudes y los comportamientos que un/a profesional tiene en un entorno de trabajo vienen guiados por sus valores. El monográfico de Valores del trabajo permitirá al alumnado identificar los valores del trabajo necesarios para su desarrollo profesional, así como relacionar los valores con los comportamientos y actitudes que se deriven de ellos.

- **Monográfico 10. Espíritu Emprendedor**

Divulgar la cultura emprendedora entre los jóvenes significa transmitir aptitudes y valores que contribuyan a despertarles las ganas de realizar cosas nuevas y de emprender proyectos propios. El monográfico Espíritu Emprendedor permitirá al alumnado reconocer las habilidades necesarias para emprender, fomentando su espíritu emprendedor, como una forma de pensar y una mentalidad que potencia los valores del esfuerzo, la iniciativa, la asunción de riesgos, la creatividad y el trabajo en equipo.

- **Monográfico 11. Plataforma Empresa-Ocupación: bolsa de trabajo**

Barcelona Activa gestiona ofertas de trabajo de empresas de la ciudad. Para aumentar las posibilidades de encontrar trabajo se han de utilizar todos los canales

disponibles. El monográfico Plataforma Empresa-Ocupación: bolsa de trabajo para jóvenes permitirá al alumnado acceder a ofertas de trabajo adaptadas a su perfil profesional, además de analizar sus competencias clave y encontrar recursos para su desarrollo profesional.

- **Charla "Escuela y Empresa"**

La sociedad está rodeada de empresas. Las empresas son un órgano vital para el crecimiento y desarrollo de la economía y generan puestos de trabajo, a la vez que satisfacen necesidades sociales. Adquieren y contratan, a través de los mercados correspondientes, los factores productivos necesarios para desarrollar su actividad, generando riqueza y flujos de dinero que favorecen el desarrollo de la sociedad. Esta charla permitirá aproximar el mundo empresarial a los alumnos para conocer de primera mano la necesidad de las empresas en la sociedad y qué significa ser empresario.

- **Público destinatario:**

El Proyecto de Vida Profesional va dirigido al alumnado y al profesorado de todos los centros de secundaria obligatoria y postobligatoria de Barcelona ciudad (públicos, concertados y privados). Se centra especialmente en los estudios de 3º y 4º de la ESO, Bachillerato, Formación Profesional (CFGM y CFGS) y Programas de Calificación Profesional Inicial (PQPI).

- **Transferencia de la práctica:**

Durante el curso escolar 2010-2011 el ProVP llegó a 200 centros educativos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona. Esta transferencia se articuló en diferentes actuaciones:

- Instalación de la herramienta multimedia P22p -la versión del web "Barcelona Treball" adaptada al ProVP- en las salas de informática de estos centros. Ello permitió transferir el conocimiento necesario para integrar la orientación académica y profesional en el itinerario curricular de los y las estudiantes.
- Entrega de un pack metodológico con toda la didáctica y contenidos del proyecto a cada centro educativo.
- Capacitación del profesorado para que pueda utilizar los recursos del ProVP con su alumnado de manera totalmente autónoma.

De este modo, centros que tenían dificultades para desplazarse a las instalaciones de Porta22, pueden ofrecer prácticamente las mismas acciones desde el propio centro.

Con anterioridad al curso 2010-2011 se habían realizado otras transferencias de los contenidos y las metodologías del ProVP; por ejemplo, entre 2009 y 2010, se transfirió a la **Red de Puntos de Información Juvenil de Barcelona** para permitir que todos los usuarios de estos espacios tuvieran acceso a los contenidos de orientación y desarrollo

profesional y pudieran resolver sus dudas relacionadas con la orientación y la búsqueda de trabajo. En términos más generales, otras transferencias de contenidos y metodologías propias del ProVP y de Porta22 se han llevado a cabo en la región de Bidasoa (País Vasco), en el Ayuntamiento de Mataró y, a mayor escala, en el Ministerio de Trabajo.

RESULTADOS

Los resultados globales del curso 2012-2013 se resumen en la tabla siguiente:

	Número	% respecto BCN ciudad
Centros educativos participantes	151	44%
Actividades realizadas	555	-
- Sesiones monográficas	323	-
- Charlas empresarios	69	-
- Emprender con Valores (1)	163	-
Participantes (2)	13.957	-
Personas (2)	12.919	-

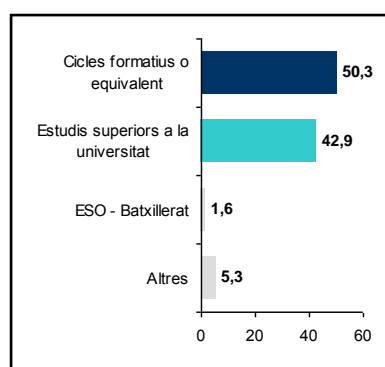
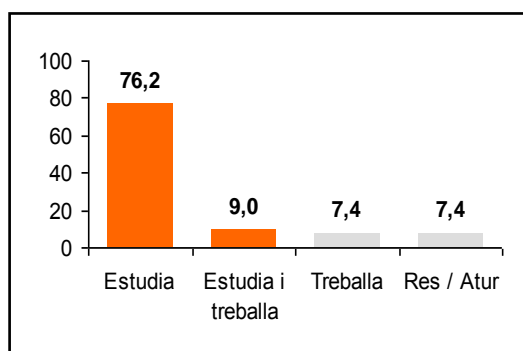
(1) Emprender con Valores aglutina 150 talleres, 3 conferencias i 10 visitas a empresas.

(2) Se diferencia Participaciones y Personas, ya que una misma persona puede generar diversas participaciones.

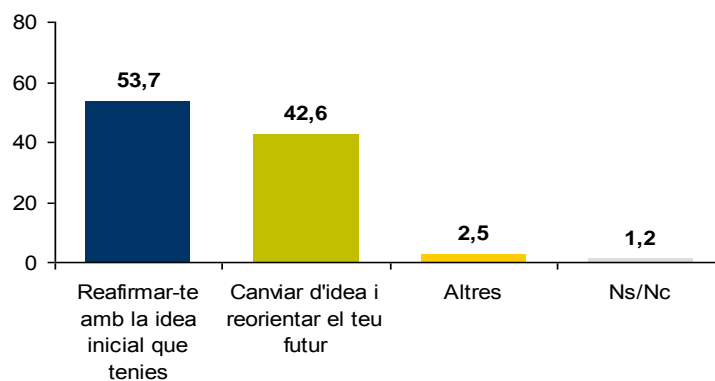
- Impacto:

En el curso 2010-2011, con el fin de analizar el impacto del ProVP, se realizó un estudio de carácter cuantitativo dirigido al alumnado que dos años anteriores, curso 2008-2009, habían cursado 4º de la ESO (se realizó un estudio con una muestra de 244 alumnos). Los principales resultados del estudio son:

1. Más del 80% de los alumnos que realizaron el Proyecto de Vida Profesional están estudiando actualmente. De este 80% los que han optado por el Bachillerato doblan a los que están cursando ciclos formativos.



2. Dos terceras partes han tenido en cuenta lo que aprendieron en las sesiones monográficas para escoger su futuro académico y/o profesional. Además, al 40% el curso le ha servido para cambiar de idea y reorientar su futuro.



3. Ocho de cada 10 participantes cree que tiene bien orientado su futuro académico y profesional, y la mayoría se ve trabajando en aquello que ha estudiado.

Más información del Proyecto de Vida Profesional en www.bcn.cat/treball

Acción socioeducativa en red con la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad. Incidencia y evolución del programa CaixaProinfancia en la provincia de Barcelona

Irene Cussó Parcerisas

Grupo de investigación PSITIC. Universitat Ramon Llull.

irenecp2@blanquerna.url.edu

Jordi Longás Mayayo

Grupo de investigación PSITIC. Universitat Ramon Llull

jordilm@lanquerna.url.edu

Jordi Riera Romaní

Grupo de investigación PSITIC. Universitat Ramon Llull

jordirr@blanquerna.url.edu

RESUMEN

La comunicación presenta con mayor detalle la evolución del programa CaixaProinfancia en su incidencia y modelo teórico en el caso de la provincia de Barcelona, destacando las razones que han justificado su evolución hacia un planteamiento exigente de trabajo en red. A su vez, a partir de las nuevas experiencias, se presentan los aciertos, expectativas y limitaciones encontradas hasta la fecha, reflexionando sobre las posibilidades reales de implementar de un modo sostenible las nuevas estrategias de trabajo colaborativo que la atención integral de los derechos de la infancia está demandando.

PALABRAS CLAVE: pobreza infantil, acción socioeducativa integral, inclusión social, trabajo en red.

INTRODUCCIÓN

La comunicación presenta la evolución del programa CaixaProinfancia (programa CPI) impulsado desde 2007 por la Fundación “la Caixa” y desarrollado en las 11 áreas metropolitanas españolas⁹ más pobladas con índices elevados de pobreza infantil. En primer lugar, para comprender el modelo de acción del programa CPI, se contextualiza brevemente la situación de pobreza infantil y exclusión social de la infancia en España en la última década. En segundo lugar, se describe el desarrollo y evolución del programa y se expone su incidencia y modelo teórico en el caso de la

⁹ Los territorios donde se desarrolla el programa son: Baleares; Barcelona y su área metropolitana; Bilbao; Madrid y su área metropolitana; Málaga; Murcia; Sevilla; Las Palmas de Gran Canaria; Tenerife; Valencia y Zaragoza.

provincia de Barcelona, destacando las razones que han justificado su evolución hacia un planteamiento exigente de trabajo en red. En tercer lugar, se expone la metodología para el impulso de un modelo de acción socioeducativa en red con la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad social y su concreción en experiencias “piloto” en nuestra ciudad. Finalmente, a modo de conclusión, se presentan los aciertos, expectativas y limitaciones encontradas hasta la fecha, reflexionando sobre las posibilidades reales de implementar de un modo sostenible las nuevas estrategias de trabajo colaborativo que la atención integral de los derechos de la infancia está demandando.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA EN ESPAÑA

Reducir la pobreza constituye uno de los objetivos de la *Estrategia Europa 2020*, que se ha planteado el reto que el riesgo de pobreza afecte a 20 millones de personas menos el año 2020 (Comisión Europea, 2010). Para medir los avances hacia éste reto se ha desarrollado un nuevo indicador comparativo a nivel europeo: *People at risk of poverty or social exclusion (AROPE)*. El indicador recoge que la población en riesgo de pobreza o exclusión social es aquella que sufre alguna de las siguientes situaciones: tener una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana de la distribución de la renta (pobreza relativa o monetaria); estar en situación de carencia material severa (al menos carecen de 4 ítems de un listado de 9¹⁰) o viven en hogares con baja intensidad de ocupación (hogares donde los miembros en edad de trabajar realizaron esta actividad en un 20% menos respecto de su potencial de trabajo por el año de referencia. (González-Bueno *et al.*, 2012).

El estado español alcanzó en 2011 una tasa *AROPE* del 27,7% por encima de la media de la Unión Europea de los 27 países (UE-27), que fue del 24,3% (Eurostat, 2013a). La tasa *AROPE* para los menores de 16 años española también se sitúa cinco puntos por encima de la UE-27, alcanzando el 32,3% y 26,9%, respectivamente (Eurostat, 2013a). A partir del dato proporcionado por éste indicador se pone de relieve la problemática de la pobreza y exclusión social en general en nuestro país y, en particular, sobre el colectivo de menores. Además, el indicador apuesta por una nueva definición de los contextos de pobreza. Se amplían las dimensiones a tener en cuenta para el análisis del fenómeno, no sólo se trata de una cuestión económica (de ingresos), sino que hay otros elementos que caracterizan las situaciones de pobreza.

¹⁰ Los elementos del listado son: pagar el alquiler o letra; mantener el hogar a una temperatura adecuada; hacer frente a gastos imprevistos; comer carne, pollo o pescado (o equivalentes en dieta vegetariana) como mínimo tres veces por semana; pagar unas vacaciones de una semana/año; un coche; una lavadora; un aparato de televisión de color; un teléfono (fijo o móvil). (González-Bueno *et al.*, 2012:44).

Se ha constatado que no estamos ante un fenómeno nuevo, sino que el mantenimiento de la problemática a lo largo de la primera década del siglo XXI subraya que se trata de un problema estructural de fondo y que la situación de crisis económica que vivimos está agravando (González-Bueno *et al.*, 2012). La participación en el mercado de trabajo de forma precaria y discontinua o el paro de larga duración, la dificultad de acceso a la vivienda, las transformaciones en la institución familiar, y unas políticas familiares y sociales con escaso impacto sobre la pobreza, entre otros factores, han favorecido el incremento de la pobreza infantil, que es también una pobreza familiar, transmitida generacionalmente y asociada a la estructura social y los ejes de desigualdad de género, clase y etnia¹¹.

Algunos datos que ilustran esta transmisión intergeneracional de la pobreza son los proporcionados por el INE a través de un módulo especial de la *Encuesta de Condiciones de Vida 2012* dedicado a ésta temática. Se pone de relieve que los adultos tienen una mayor tasa de pobreza relativa cuando tienen padres con menor nivel de estudios y también en el caso de haber experimentado dificultades económicas en el hogar de origen en su adolescencia (INE, 2012). De ahí también la preocupación por los elevados porcentajes de fracaso escolar en nuestro país (alrededor del 30%) – entendido como no graduación de los estudios obligatorios¹² – o del abandono prematuro de la educación o formas de absentismo escolar, fenómenos intensificados especialmente en contextos de pobreza infantil, ya que retroalimenta el círculo intergeneracional de pobreza infantil y genera vulnerabilidad y exclusión futuras (García Alegre, 2013). La educación se postula entonces como uno de los mecanismos para abrir oportunidades a la infancia en el presente y como futuros adultos, ya que posibilita romper con éste círculo vicioso de la pobreza y exclusión social que condena a los hijos de las familias con menos recursos a heredar los mismos mecanismos de exclusión social (Riera, 2012).

Para responder a ello la Obra Social de “la Caixa” mediante su Fundación “la Caixa” inició en 2007 el programa CaixaProinfancia. La finalidad del programa es dar apoyo socioeducativo a la infancia entre 0-16 años y a sus familias en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza, en la línea de combatir la exclusión social de acuerdo con los programas marco de la Unión Europea y sus estados miembros, fomentando las políticas de mejora de la equidad, la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Durante los años 2007-10, el programa atendió en toda España a 154.328 menores y a 88.722 familias. En todo el proceso construyó un tejido de atención social formado por más de 350 entidades sociales y diez Administraciones

¹¹Algunos datos que ponen de relieve la intensificación del fenómeno de la pobreza y exclusión según variables de estructura social a partir del indicador *AROPE* con cifras para el año 2011 son: por tipo de hogar los que presentan una mayor tasa *AROPE* a España son los hogares con 1 adulto y niños dependientes (menores de 18 años o adultos entre 18 y 24 inactivos en que uno de los padres es miembro del hogar), un 46%; por nivel de educación alcanzado, las personas con educación primaria o inferior (incluye analfabetos) o personas con educación secundaria de primera etapa son las que registran una tasa *AROPE* más elevada 35,3% o 32,4%, respectivamente, mientras que la tasa *AROPE* disminuye a más nivel de estudios siendo del 14% para las personas con estudios superiores. Finalmente, por nacionalidad las personas extranjeras registran una tasa *AROPE* del 51,7% en 2011. (INE, 2013a, 2013 b, 2013c).

¹² Marchesi *et al.* (2003); Calero *et al.* (2010).

Públicas. Especialmente, el programa focaliza su acción en el apoyo social y educativo mediante un trabajo sociofamiliar e interdimensional.

DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA CaixaProinfancia

Desde su inicio, el programa se ha caracterizado por su dinamismo y flexibilidad, centrados en el aprendizaje continuo, de modo que a lo largo del tiempo se han introducido progresivamente elementos de mejora con la voluntad de conseguir una atención social integral de calidad a los niños, niñas, adolescentes y familias. Por ello en el curso 2010-11 se emprendió un proceso de reflexión desde la práctica, liderado por el grupo de investigación PSITIC de la Universidad Ramon Llull al que se le encargó desde Fundación “la Caixa” la dirección científica del programa.

El trabajo se orientó a construir, conjuntamente con las entidades coordinadoras de las redes locales, asesores externos y el equipo técnico de CaixaProinfancia, mejoras en la acción socioeducativa del programa, que culminó con el modelo general *Programa CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad* (re-editado en 2013). A partir del curso 2011 se fueron implementando, por parte de las entidades, los primeros cambios que exigía la revisión del modelo y se trabajó participativamente para editar el *Modelo de Acción Social*, eje fundamental sobre el que gira toda la acción socioeducativa con la población destinataria del programa, y las guías del subprograma de *Refuerzo Educativo* y del subprograma de *Atención Psicoterapéutica*, documentos publicados en 2013.

En estos momentos el modelo de acción socioeducativa que se impulsa desde el programa se refleja conceptualmente en la Figura 1. Se puede observar como a partir de un proceso sistemático de acción/ acompañamiento social, se desarrollan diversos procesos complementarios de apoyo (planes de acción social multidimensional) personalizados en cada menor y familia.

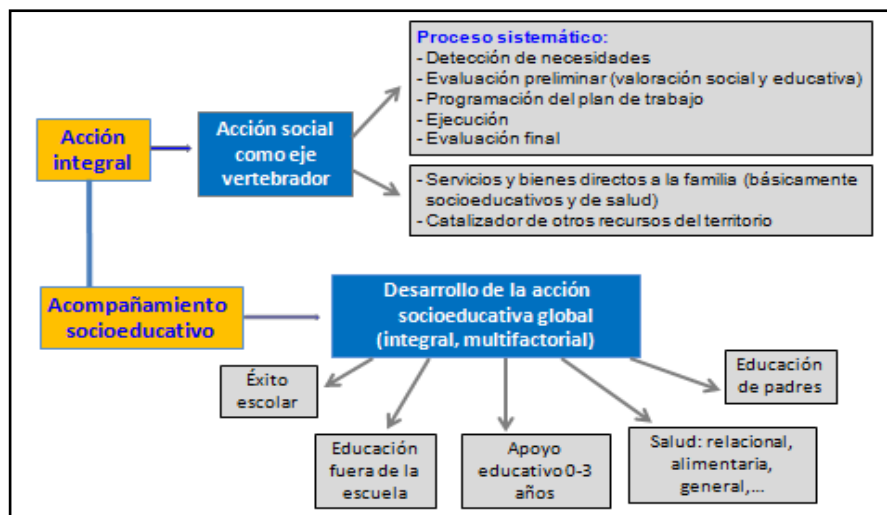




Figura I. Modelo de acción socioeducativa del programa CaixaProinfancia¹³.

Propiamente la intervención con las familias se realiza mediante la combinación de las siguientes estrategias-acciones generales, reforzadas por la prestación gratuita de bienes cuando son necesarios:

- Apoyo a la familia: acompañamiento profesional, social, psicológico y pedagógico, de responsabilización y desarrollo.
- Programas de inclusión educativa: refuerzo educativo y apoyo a la escolarización de los menores, educación en el tiempo libre, apoyo psicológico personalizado, y promoción de su salud integral.
- Fortalecimiento de la “red social”: promoción de la relación con el entorno y entre iguales, y coordinación en red con los agentes socioeducativos (servicios sociales, escuelas, entidades, etc.) para asegurar una acción integral y coordinada centrada en el niño o niña (en red), que amplíe el “capital social” de dichos menores y familias.

Es indudable la interacción e interdependencia de los ámbitos planteados. Como también resulta evidente que dentro de cada ámbito la cartera de acciones posibles puede ser enriquecida de forma significativa en el futuro. La evolución continua del programa seguramente permitirá no sólo ganar en calidad de las acciones que actualmente se realizan, en sí mismas y en su relación de complementariedad, sino también diversificar las acciones y estrategias para mejorar la salud, la educación de los padres y el éxito educativo de la infancia que participa en el programa. También, desde el programa o mejor en colaboración con otras iniciativas empresariales, sociales o públicas, este planteamiento “matricial” de la intervención permite crecer de forma sistémica con nuevos ámbitos de actuación, tan necesarios como la promoción de la ocupación o la participación ciudadana.

En este período 2010-2012, además de la revisión conceptual del modelo, se desarrollaron las primeras iniciativas de evaluación, el impulso de proyectos de innovación y, como aportación muy relevante para el futuro del programa, un “mapeo” detallado de necesidades y recursos por ciudad/ territorio. A partir del año 2012 y en el momento en el que nos encontramos actualmente los ejes principales de la mejora y desarrollo del programa son: la continuación de la re-conceptualización del modelo concretando las guías del resto de subprogramas, la sistematización de la evaluación, la formación continuada de los agentes socioeducativos, la firma de acuerdos con los principales ayuntamientos en los que incide el programa y la puesta

¹³ Fuente: Elaboración propia basado en el modelo general *Programa CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social* (2013).

Antes de exponer los principios y metodología para la concreción de experiencias piloto para crear redes socioeducativas a nivel local, se describe brevemente la incidencia del programa en la provincia y ciudad de Barcelona.

Incidencia del programa CPI en la provincia y ciudad de Barcelona

Según datos del Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona, basados en la última edición de la *Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la población de Catalunya* realizada por Idescat y IERMB, en la ciudad en el año 2011 el porcentaje de personas que viven bajo el umbral de pobreza establecido como tener una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana de la distribución de la renta es de 18,3% y entre los menores de 16 años este porcentaje se incrementa dos puntos porcentuales 20,4%. En ambos casos la tasa es inferior a la cifra estimada para la población en su conjunto y para los menores de edad en Catalunya, que asciende a 21,9% y 28%, respectivamente. En relación con la tasa AROPE¹⁴ según la misma fuente habría un 28% de personas en riesgo de pobreza o exclusión social en Barcelona. Lo que significa que cuando comprendemos el fenómeno desde una perspectiva más compleja y en más dimensiones, incluyendo medidas de privación material y de participación al mercado de trabajo, la situación de la ciudad también llega a cifras preocupantes, lejos de los objetivos de la *Estrategia Europa 2020*. (Dpt.Estadística de Barcelona, 2012a y 2012b).

El programa CPI en la provincia de Barcelona se desarrolla en más de 50 municipios a través de 5 entidades del tercer sector que implementan el programa, ya sea a través de ellas mismas o de las entidades colaboradoras con que cuenta cada una. De este modo, constituidas en red actúan en el territorio para acompañar socialmente los menores y familias en situación de pobreza y vulnerabilidad. Las entidades coordinadoras en la provincia de Barcelona son: Cáritas Diocesana de Barcelona; Associació Professional Serveis Educatius de Catalunya. (APSEC); Federación y Atención a la Infancia y la adolescencia (FEDAIA); Casal dels Infants per a l'Acció Social als Barris (Casal d'Infants del Raval); Save the Children.

Las 5 redes coordinadoras del programa CPI se distribuyen por toda la ciudad de manera que encontramos entidades que implementan el programa en todos los distritos. Algunas conclusiones que podemos avanzar del análisis del "mapeo" llevado a cabo en el curso 2011-2012 (en prensa en capítulo de libro¹⁵ junto con los otros análisis de necesidades y distribución de servicios de atención a la infancia en los 11 territorios donde actúa el programa) ha permitido identificar la distribución del programa en la ciudad y la concordancia con las necesidades del territorio. En la ciudad de Barcelona en 2012 el programa atendió a 7.087 menores y 4.887 familias, lo que

¹⁴ Ver definición en apartado 1.

¹⁵ Boadas y Ricciardelli [en prensa].

Las ayudas del programa CPI en la ciudad en 2012 se distribuyeron de la siguiente manera: a) 50,66% del total de menores tuvieron servicios socioeducativos (30,28% sólo servicios y 20,38% servicios y bienes) y b) 49,34% del total de menores tuvieron ayudas de bienes. La evolución de la distribución de bienes respecto a años anteriores muestra la tendencia hacia una acción más integral. Según el tipo de ayuda recibido el refuerzo educativo es el servicio con más participantes (4.625 menores), seguido de las actividades de educación no formal y tiempo libre (2.419 menores) y los recursos para la promoción de la salud (1.732 menores). La atención o terapia psicosocial suma 829 participantes y el apoyo familiar comenzó en el curso 5 (2011-2012) y en 2012 participaron 126 padres y madres.

La constatación, a partir de los “mapeos” realizados en todo el territorio, de la extensión del programa en volumen de beneficiarios, la diversidad de servicios y entidades, y la voluntad de seguir avanzando para la mejora de la calidad de la atención socioeducativa integral de la infancia, la optimización de recursos, la búsqueda de eficiencia y sostenibilidad del programa, lleva al desarrollo de nuevas formas de trabajo en red que actualmente se conciben como modelos más óptimos en la atención socioeducativa de la infancia. De común acuerdo con la Administración Local y las Entidades, se han iniciado experiencias destinadas a pilotar el desarrollo de redes territoriales (de distrito o barrio) para mejorar la atención y apoyo socioeducativo a la infancia vulnerable. En ellas se propone el trabajo coordinado de los diferentes agentes socioeducativos (servicios sociales, escuelas, entidades, etc.) para optimizar: a) los sistemas de detección, derivación y colaboración en el acompañamiento de familias y menores, flujos, y b) la gobernanza de los recursos socioeducativos del territorio y su diseño ajustado a las necesidades reales.

REDES DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: EXPERIENCIAS PILOTO EN BARCELONA

Las redes locales de acción socioeducativa se describen como la articulación u organización sistémica de los agentes socioeducativos de un territorio que asumen el compromiso de impulsar colaborativamente un modelo de acción socioeducativa integral, en nuestro caso para garantizar el acompañamiento socioeducativo de calidad a la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza. Particularmente, focaliza su atención en incrementar las oportunidades educativas y de inclusión social de la infancia.

Los objetivos de proceso que se persiguen son los siguientes:

Los objetivos de proceso que se persiguen son los siguientes:

¹⁶La población de Barcelona menor de 16 años según datos de Idescat para el año 2012 era de 223.848.

- Actuar de forma preventiva en la detección y atención de necesidades de educación, cuidado y protección de toda la infancia del territorio.
- Mejorar las oportunidades de atención desarrollo y empoderamiento de las familias del territorio en la medida en que se facilita, agiliza y coordina la atención y acompañamiento que reciben.
- Mejorar la eficacia y eficiencia de las intervenciones focalizando los diferentes recursos según las necesidades y objetivos previstos para cada niño, niña y adolescente.
- Ampliar las posibilidades de apoyo a la familia y las oportunidades educativas de la infancia con la incorporación de nuevos programas y servicios que integran en ella las diferentes entidades y agentes implicados.
- Evaluar de forma continua las necesidades y oportunidades de la infancia y sus familias, los resultados obtenidos con la acción socioeducativa conjunta y su tendencia o evolución.
- Generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional de los diferentes agentes que participan en el proyecto.
- Experimentar nuevas formas de trabajo socioeducativo más adecuadas para situaciones de elevada complejidad.

La construcción de una red local de acción socioeducativa es un proceso relativamente largo y complejo, que precisa de la realización simultánea de diversas acciones orientadas a conocer mejor los recursos y las oportunidades del territorio, organizar los flujos, así como activar las relaciones y sinergias entre los agentes del territorio y coordinar las acciones que desarrollan. Para promover y construir las redes se propone, en primer lugar, llegar a un acuerdo político y técnico que legitime el proceso y, posteriormente, desarrollar 4 pasos básicos:

a) Constitución de un equipo promotor: Integrado, por lo menos, por Servicios Sociales de la zona, la entidad coordinadora o “socio” de CaixaProinfancia (actual o de nueva incorporación según el territorio) y técnicos del programa CPI (del equipo de gestión y asesores según el caso y momento). Es totalmente aconsejable contar también desde el inicio con los centros educativos, si no todos quien los represente. A tal fin ayudará que se establezcan acuerdos marco de colaboración con los ayuntamientos y gobiernos autonómicos que corresponda.

b) Mapeo del territorio y propuesta de constitución de mesa de infancia: Se pretende conocer y reconocer los recursos y servicios que se desarrollan en la zona de actuación, las principales entidades que lo desarrollan y los déficits de la acción social en el ámbito de actuación. A partir de este diagnóstico de análisis de necesidades y de entidades, será posible priorizar líneas de acción y desarrollar estrategias y planes de

c) Constitución de la mesa de infancia: se deberá invitar a los agentes que van a componer la mesa a una primera reunión constitutiva. La estrategia a seguir pretende asegurar el éxito, por lo que es aconsejable, antes que proceder a convocatorias formales, prever el sistema de comunicación/ acercamiento más efectivo. Es posible y en muchos casos puede ser recomendable aprovechar estructuras de participación técnico-profesionales que ya estén establecidas en el territorio (planes comunitarios, mesas educativas, etc.), hay que señalar la conveniencia de generar un escenario nuevo no contaminado por dinámicas relacionales previas, que sea percibido por los participantes como un espacio real de innovación colaborativa.

d) Elaboración e implementación del plan de territorio: Una vez constituidas la mesa de infancia y adolescencia y la comisión gestora (que puede ser la prolongación o ampliación del equipo promotor de la red), deberá elaborarse un plan estratégico del territorio, con objetivos de mejora en la atención de a la infancia y adolescencia en el medio-largo plazo y un plan de acción para el curso inmediato. La secuencia del “ciclo de gestión” (necesidades, objetivos, recursos y acciones, evaluación) debe guiar también el trabajo en red.

A partir de 2013 y siguiendo esta metodología se empezó a impulsar en la ciudad de Barcelona 4 experiencias “piloto” de red local de acción socioeducativa, 3 en Nou Barris y 1 en Sant Martí. El desarrollo de las experiencias no es homogéneo, aunque en estos momentos ya se han completado los 3 primeros pasos más “procesuales” y constitutivos y se trabaja en el 4º. El propósito es promover en estos territorios la coordinación entre los agentes socioeducativos locales (escuelas, servicios sociales, entidades) y el establecimiento de un plan de acción para estas zonas y de protocolos e instrumentos comunes. La creación de estas redes es la oportunidad de crear estructuras y dinámicas nuevas en territorios socialmente vulnerables para, no sólo aprovechar eficientemente los recursos de un territorio, sino también para dar respuesta desde una intervención más compleja de acuerdo con las nuevas dinámicas de pobreza y exclusión social que afectan a la infancia en nuestro contexto.

CONCLUSIONES

Por el momento nos encontramos en una fase de construcción de estas experiencias basadas en los que defendemos como modelo emergente de la acción socioeducativa. En nuestro caso, las redes que se empiezan a pilotar son una aplicación del modelo centrada en la mejora de la inclusión socioeducativa de la infancia y adolescencia con mayor vulnerabilidad y menos recursos para acceder a oportunidades. Dado la temprana fase de desarrollo de las experiencias sólo podemos presentar, como primeras conclusiones, algunas reflexiones y aprendizajes entorno a los resultados “procesuales” de esta propuesta teórico-práctica de acción. Concretamente, en los pilotos iniciados se ponen de relieve tres grandes retos que a continuación comentamos.

El proceso de construcción de redes se enfrenta a la dificultad que supone el

cambio de paradigma en la acción social. Si bien el pilotaje de redes supone una experimentación de la evolución lógica del programa CPI, desde los planteamientos de acción integral, de calidad, eficiente y sostenible- planteamientos compartidos por todos los participantes en las experiencias- en la práctica las culturas de trabajo de tipo individualista y la concepción fragmentada de la realidad que con frecuencia proporciona la perspectiva uniprofesional actúan como frenos del proceso.

En todos los casos debe destacarse la buena acogida de la propuesta por parte de los profesionales de las diferentes entidades e instituciones implicadas. Si bien aludíamos a la necesidad de superar las diferencias marcadas por las distintas culturas profesionales y las limitaciones derivadas de las propias organizaciones no pensadas para trabajar en red, se reconoce el interés de los profesionales por compartir, construir conjuntamente conocimiento y abrir ventanas a la innovación. Se confirma cómo es fundamental respetar los tiempos y tener claro que el trabajo en red generará vínculos y nuevas incorporaciones durante el proceso de construcción. Así, a medida que se avanza la comunicación, el intercambio de información, el análisis conjunto de la realidad, y el trabajo que supone la construcción y consolidación de la red, confluyen las perspectivas y visiones de sus miembros, generando conocimiento compartido y un estilo propio de trabajo.

Finalmente, también podemos concluir que el desarrollo e implementación de protocolos comunes para regular los procedimientos concretos que deben seguirse en el acompañamiento de los niños y niñas –evaluación compartida, acogida, derivaciones, coordinaciones, referentes,...- ayuda a reconocerse mutuamente, discutir y consensuar marcos de actuación, mejorar la comprensión del objeto de trabajo y optimizar el trabajo. Si bien el avance en esta dirección está exigiendo encontrar vías para superar estructuras demasiado rígidas que no facilitan la colaboración intersectorial, se identifican progresos importantes en diálogo, confianza y logros en forma de acuerdos. De momento se optó por iniciar el trabajo en red con este esfuerzo concreto, válido para promover la relación entre los agentes del territorio por atender a una demanda (muy habitual en casi toda la ciudad) de coordinación de la acción que ya se realiza. Queda pendiente de activar también la otra finalidad de las redes, la gobernanza socioeducativa, más abstracta y menos resultadista a la corta, pero que constituye la verdadera esencia del trabajo en red a nivel local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boadas, B. y Ricciardelli, O. (s.f). *CaixaProinfancia. Informe estudio del mapeo. 2012. Zona de Barcelona* [informe para el proyecto de asesoramiento e investigación sobre el programa CaixaProinfancia que realitza el grup d'investigació PSITIC. Informe en prensa en capítulo de libro].

Botella, L.; Longás, J.; Riera, J.; Úcar, X.; Longás, E.; Puig, C.; Vilar, J.; Civís, M.; Cussó, I. y Boria, C. (2013). *Guía de Atención Psicoterapéutica Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

Calero, J., Chois, K. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006, *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256.

Díaz-Gibson, J., Civís, M. y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa, *Teoría de la Educación*, 25 (2), 213-230.

Civís, M., Longás, J., Riera, J., Úcar, X., Longás, E., Puig, C., Vilar, J., Cussó, I. y Anguera, A. (2013). *Guía del Refuerzo Educativo Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.

Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona. (2012a). *Pobresa i exclusió social. 2011. Taxa de risc a la pobresa segons edat. Total de població. Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població. Idescat i IERMB*. Recuperado el 03/02/2014 de <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/tvida/ecvhp/a2011/e73.htm>

Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona. (2012b). *Pobresa i exclusió social. 2011. Població en risc de pobresa o exclusió. Total població. Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població. Idescat i IERMB*. Recuperado el 03/02/2014 de <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/tvida/ecvhp/a2011/e712.htm>

Eurostat. (2013a). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex (AROPE). 2011. [ilc_peps01, última modificación 14/03/2014]*. Recuperado el 06/04/2014 en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

Gacia Alegre, E. (2013). "Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives" en: Martínez Martín, Albaigés Blasi, B. (dirs.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*, 415-424. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

González-Bueno, G., Bello, A. y Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF. Recuperado el 10/07/2013 en: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf

Grupo de Investigación PSITIC. Universidad Ramon Llull. Riera, J.; Longás, J.; Boadas, B.; Civís, M.; Andrés, T.; González, F.; Cussó, I.; Fontanet, A.; Carrillo, E.; Puig, C.; Botella, L. y Longás, E. (2013, 2ª ed.). *Programa Caixaproinfancia Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

IDESCAT. Institut d'Estadística de Catalunya. (2012). *Territori. Banc d'estadístiques de municipis i comarques. Estructura de la població. Padró municipal d'habitants. Sexe i Edat. Sexe i Edat Any a Any. 2012*. Recuperado el 03/02/2014 de <http://www.idescat.cat/territ/BasicTerr?TC=9>

INE. Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta de Condiciones de Vida Año 2011. Transmisión intergeneracional de la pobreza y el bienestar. Nota de prensa, 08-11-2012*. Madrid: INE. Recuperado el 28/06/2013 en: www.ine.es

INE. Instituto Nacional de Estadística. (2013a). *Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por tipo de hogar. 2011. Encuesta de Condiciones de Vida. Resultados detallados 2012*. Madrid: INE. Recuperado el 05/04/2014 en: www.ine.es

INE. Instituto Nacional de Estadística. (2013b). *Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por nivel de formación alcanzado (personas de 16 y más años). 2011. Encuesta de Condiciones de Vida. Resultados detallados 2012*. Madrid: INE. Recuperado el 05/04/2014 en: www.ine.es

INE. Instituto Nacional de Estadística. (2013b). *Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por nacionalidad (personas de 16 y más años). 2011. Encuesta de Condiciones de Vida. Resultados detallados 2012*. Madrid: INE. Recuperado el 05/04/2014 en: www.ine.es

Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Riera i Romaní, J. (2012). L'educació és una de les estratègies principals perquè la pobresa deixi de ser hereditària. Entrevista al Dr. Jordi Riera, *Butlletí Blanquerna*, (163). Barcelona: Gabinet de Comunicació Blanquerna – Universitat Ramon Llull. Recuperado el 10/09/2013, en: <http://premsa.blanquerna.url.edu/butlleti/Entrevista.aspx?NumButlleti=163>

Puig Cruells, C.; Riera, J.; Longás, J.; Cussó, I.; Úcar, X.; Longás, E.; Vilar, J. y Civís, M. (2013). *Modelo de acción social Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

La perspectiva de los estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva en un programa de responsabilidad social

Gabriela Croda Borges

Facultad de Educación. Departamento de Artes y Humanidades. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

gabriela.croda@upaep.mx

Gabriela Sánchez Montoya

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

gabriela.sanchez@upaep.edu.mx

Javier Morales Hidalgo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

javier.moralesh90@gmail.com

RESUMEN

La investigación corresponde al ámbito educativo y aborda una problemática relativa a la atención a la diversidad desde la perspectiva de los jóvenes universitarios provenientes de regiones marginales del centro del país que han accedido a los estudios universitarios mediante un programa de responsabilidad social universitaria cuya finalidad es “promover el desarrollo de organizaciones y empresas rurales que integran dichas organizaciones y que se han comprometido a impulsar procesos de desarrollo en sus comunidades de origen, mientras realizan sus estudios y al finalizarlos” (UPAEP, 2013).

La pregunta de investigación fue ¿Cuáles son las características de la educación inclusiva que se manifiestan en el proceso de formación de los estudiantes que participan en un programa educativo de responsabilidad social universitaria?

Los resultados del estudio aportan evidencia empírica que posibilita la propuesta de estrategias de mejora para favorecer la inclusión de los universitarios, particularmente en el caso de jóvenes que provienen de grupos vulnerables en función de que proceden de contextos socioculturales marginales o de pobreza (UNESCO, 2008).

La relevancia del estudio radica en analizar desde la perspectiva de los actores beneficiarios del programa de responsabilidad social-universitaria los rasgos distintivos de la educación inclusiva en las dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

PALABRAS CLAVE: atención a la diversidad, inclusión, programa de responsabilidad social

PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva teórica de la investigación en torno a la inclusión, asume la idea de que la equidad constituye un elemento sustantivo de la educación inclusiva sobre la base de cuatro principios fundamentales en torno a la igualdad: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros (Demeuse, citado por López, 2004).

Asimismo, existe un amplio consenso respecto a que la educación inclusiva es un componente del derecho a la educación y que este, va más allá de darle la oportunidad a los alumnos de acceder a la escolarización, al considerar que el derecho a la educación de igual calidad para todos, constituye una condición para promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las instituciones educativas en igualdad de condiciones. (Blanco, 2014.)

Actualmente, se está adoptando un enfoque más amplio, donde se concibe la educación inclusiva como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad y América Latina es la región de los países en desarrollo con mayor nivel de iniciativas para apoyar a las familias con el fin de asegurar el acceso y permanencia de sus hijos en la educación. (Blanco, 2014.)

Con base en los planteamientos de la UNESCO (2008), la educación inclusiva se entiende como un proceso encauzado a dar respuesta con calidad y equidad a la diversidad de los estudiantes que propone incrementar su participación y reducir la exclusión en y desde la educación. En este sentido, la educación inclusiva implica la presencia, participación y logros de todos los estudiantes, con especial atención a quienes por diversas condiciones, están en situación de exclusión o en riesgo de marginación. Así, la educación es un bien común y la educación inclusiva, representa el proceso que atiende la diversidad con calidad y equidad y constituye un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la educación para todos y en el logro de las metas 2021 (OEI, 2010).

La educación inclusiva abarca tres dimensiones que propone el índice para la inclusión: culturas, políticas y prácticas (Booth, Ainscow, y Kingston, 2006; Booth, y Ainscow, 2004 y Booth y Ainscow, 2002).

Las culturas inclusivas implican crear una comunidad segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, así como, el desarrollo de valores inclusivos compartidos por todos.

Respecto a políticas inclusivas, se considera que la inclusión es el centro del desarrollo de la institución educativa, base para las políticas orientadas a la mejora del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, mismas que se orientan al desarrollo de los alumnos.

En cuanto a las prácticas inclusivas, su finalidad es asegurar que las actividades áulicas y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia que los alumnos adquieren fuera de la escuela.

Por otro lado, aunque cierto es, que el factor socioeconómico tiende a influir en los resultados del aprendizaje de los alumnos, existen otros factores del marco escolar tales como: procesos pedagógicos, recursos humanos y materiales que pueden contribuir de forma significativa a reducir las discrepancias de aprendizaje que están asociadas con las desigualdades sociales. (Blanco, 2014)

Un componente fundamental en los propósitos de la educación inclusiva es la implicación del profesorado para atender la diversidad de estudiantes, mantener altas expectativas con respecto a todos y proponer los distintos trayectos formativos que puedan seguirse para lograr las metas educativas (Casanova, 2011).

Por tanto, la participación y el desarrollo profesional de los profesores constituye un factor esencial para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos en el aula, lo que implica el apoyo al profesorado mediante estrategias orientadas a reforzar la formación de los docentes, incentivar su dedicación y esfuerzo, facilitar el intercambio profesional, abrir vías de colaboración y distribuir su tiempo y sus responsabilidades de forma diferente a lo largo de su carrera profesional (Marchesi, 2014).

En este sentido, las ideas que se asumen sobre las dimensiones de la educación inclusiva, implican que la diversidad no es un problema que requiere solución, sino que representa una condición favorable para apoyar el aprendizaje de todos, de tal modo que, vista así, la educación inclusiva, es la base y esencia de la sociedad inclusiva.

MÉTODO

Con relación al método seguido, la investigación se realizó desde el enfoque mixto y en esta comunicación se presentan resultados correspondientes al componente cualitativo del estudio¹⁷.

Se trata de un estudio empírico cuyo objetivo fue analizar las características de la educación inclusiva que se manifiestan en el proceso de formación universitaria de los estudiantes que participan en un programa educativo de responsabilidad social.

Las dimensiones de análisis se retomaron del índice de inclusión y fueron: Cultura, políticas y prácticas. Dichas dimensiones se adecuaron a las características del nivel educativo, naturaleza del programa y contexto de la investigación, el cual se enmarca en un programa educativo de responsabilidad social, mediante el cual se busca “promover el desarrollo de las comunidades rurales del estado de Puebla a través del fortalecimiento de las organizaciones y empresas sociales rurales que trabajan en la zona.” (UAPEP, 2014)

Para que lo anterior se logre, se “apuesta” en la formación profesional de los jóvenes que integran el programa de responsabilidad social, comprometiéndose a impulsar el desarrollo de sus comunidades de origen, mientras realizan sus estudios universitarios y al finalizarlos.

¹⁷Un primer reporte parcial de la investigación se presentó en la IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores publicado en las Memorias electrónicas con el título: Características de la educación inclusiva desde la perspectiva de jóvenes universitarios provenientes de microrregiones.

Esta iniciativa surgió en 2006 y los primeros jóvenes que recibió la universidad en 2007 provenían en su mayoría de la micro región nororiental del estado de Puebla, México. En 2011, se graduaron los primeros cinco estudiantes del programa quienes se encuentran trabajando en los proyectos de reinserción en sus respectivas comunidades. Actualmente existen 34 egresados del programa y 48 estudiantes activos en programas académicos de licenciatura, generando así, una influencia en 21 comunidades del estado. Cabe mencionar, que este programa recibe el apoyo de 732 donantes y cuatro fundaciones.

La población de estudio fue de 54 estudiantes integrantes del programa en el período otoño 2013, de los cuales, la muestra lograda fue de 35 estudiantes que contestaron un cuestionario tipo escala Likert y 12 fueron convocados para participaren grupos de discusión.

La recopilación de los datos fue con base en una guía de discusión mediante la técnica de grupo de discusión. El objetivo de la guía de discusión fue propiciar el diálogo de los estudiantes sobre las características de la educación inclusiva a partir de la discusión generada en el grupo. Para el diseño de la guía de discusión se incluyeron 18 preguntas eje de la discusión, las cuales fueron retomadas del documento Índice, sobre las dimensiones de: Culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En la dimensión de culturas inclusivas se integraron cuatro preguntas eje relativas a: las altas expectativas sobre los estudiantes, la calidez del trato personal y del reconocimientos de los roles tanto de alumnos como profesores, los esfuerzos de los profesores por eliminar las barreras de aprendizaje y las acciones orientadas a disminuir las prácticas de discriminación. Las 14 preguntas sobre las políticas inclusivas se abordaron particularmente para indagar sobre las condiciones institucionales que hacen posible las prácticas inclusivas. Estas se refirieron a: El conocimiento que tienen los docentes sobre el programa de responsabilidad social, las funciones del profesorado para apoyar la inclusión, la información proporcionada a los nuevos profesores sobre el programa, las evidencias de la atención a la diversidad, la perspectiva de reto de mejora educativa en la atención de los alumnos con más necesidad de ayuda, la accesibilidad arquitectónica como base para la inclusión, el conocimiento de las leyes antidiscriminatorias, el reconocimiento de los estudiantes de las instancias de ayuda ante dificultades, la reorganización de los grupos para favorecer la cohesión social, la perspectiva de apoyo a los alumnos que lo necesitan versus la de suplemento especial, las prácticas de evaluación como apoyo psicopedagógico y las estrategias de cambio que de ella derivan, el acompañamiento a los estudiantes por personal que comparta su contexto cultural y la implicación del alumnado para la gestión de estrategias a favor de su inclusión.

El procedimiento seguido implicó la invitación por escrito a los estudiantes para participar en las sesiones de discusión a través de la coordinadora del programa. Las sesiones se llevaron a cabo en una sala de la universidad acondicionada para dicha actividad.

El desarrollo de la técnica del grupo de discusión se realizó con base en la planeación de la sesión con duración promedio de dos horas, se protegió la identidad de los participantes con el uso de pseudónimos y se obtuvo su autorización para la

grabación de las sesiones y el uso de su imagen y voz para los fines de la investigación. La técnica de grupo de discusión complementó el cuestionario tipo escala Likert, (aplicado previamente), que analizó cuantitativamente las dimensiones señaladas, con énfasis en culturas y prácticas inclusivas.

Las sesiones de discusión desarrollados para el componente cualitativo de la investigación, fueron grabadas con la autorización correspondiente por parte de los implicados, y una vez obtenido el material, se prosiguió a visualizarlo para el análisis de la discusión generada, con el fin de ordenar, clasificar y obtener la información necesaria, y como señala Gil J. (1993) se realizó la transcripción de dicha información en su estado natural, de donde se resumió las respuestas de los participantes, sin alterar el sentido original de las ideas expresadas.

Tras la revisión de la información transcrita, se realizó un segundo documento donde se capturaron las respuestas, analizando las reiteraciones que se generan en la misma pregunta y las interrelaciones que se generan en otras preguntas.

Posteriormente se generó un tercer documento en el cual a través de cuadros de ideas relevantes. Finalmente, se identificaron las categorías emergentes con base en la fundamentación teórica, lo que permitió el análisis y la interpretación de los resultados.

RESULTADOS

A partir de la información obtenida de los grupos de discusión se presenta el análisis e interpretación de los resultados que expresan las características de la educación inclusiva en el contexto del estudio.

La interpretación de los resultados, se realizó sobre la base de las categorías emergentes generada en los grupos de discusión. Las categorías emergentes en cada dimensión provienen de las ideas expresadas y analizadas bajo los criterios de reiteración e interrelación.

Respecto a culturas inclusivas se identificaron tres categorías emergentes: expectativas académicas, interés por la labor docente y compromiso social de la universidad. A continuación se analizan las ideas relevantes en las categorías emergentes.

Se detectó que los alumnos reconocen que las expectativas académicas que se tienen de ellos inciden de manera significativa en su desempeño, compromiso y responsabilidad durante los estudios universitarios. Destacan que las altas expectativas favorecen mayor compromiso de su parte y mejores resultados académicos.

Consideran que el respeto en las relaciones entre profesores y estudiantes es parte fundamental del ambiente propicio para aprender y que denota el interés por la labor docente. También observan necesario una mayor atención a la diversidad por parte del profesorado asociado a la vocación pedagógica y reconocen necesario fortalecer su formación a este respecto. Se distinguen mayor sensibilidad, apoyo y acompañamiento en los casos de estudiantes que cursan programas académicos

adscritos los departamentos de ciencias sociales y artes y humanidades, lo anterior lo asocian a un sentido de mayor compromiso y vocación de los profesores.

Sobre el compromiso social de la universidad, reconocen el esfuerzo institucional, a partir de la existencia y desarrollo del programa de responsabilidad social en el que ellos participan y el ambiente acogedor que en particular desde el mismo programa se genera. En esta misma categoría los estudiantes señalan que deben redoblar esfuerzos en la universidad para atender la diversidad, más allá del programa, dichos esfuerzos debe extenderse a todas las áreas de la universidad.

Respecto a las categorías emergentes en la dimensión sobre políticas inclusivas y que inciden en las prácticas se reconocen las siguientes: Flexibilidad, multiculturalidad, evaluación docente y necesidades de apoyo en los estudiantes.

Los estudiantes identifican la flexibilidad de la universidad en cuanto a las acciones que particularmente se realizan desde el programa de responsabilidad social para realizar adecuaciones a partir de las necesidades de los estudiantes, sin embargo, manifiestan que no son convenientes las actividades especiales o diferenciadoras para el grupo de estudiantes que participa en este programa, ya que en ocasiones se interpretan como discriminatorias.

Respecto a la multiculturalidad, señalan que la universidad debe continuar trabajando en la creación de ambientes acogedores donde los alumnos desarrollen un sentido de pertenencia a las clases y los grupos y con ello se favorezca la sana convivencia con sus compañeros con base en el respeto a los diversidad.

Con respecto a los docentes, se recomienda que se les brinde información básica sobre el programa educativo de responsabilidad social, con el afán de que los profesores conozcan las finalidades del programa y reconozcan la diversidad de los estudiantes y con base en sus características orienten su quehacer docente y realicen innovaciones particularmente en cuanto a estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como en los mecanismos y estrategias de evaluación.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente, señalan que es necesario mejorar el sistema, ya que consideran que el instrumento contiene indicadores muy genéricos y no contempla aspectos particulares asociados a la atención a la diversidad por parte del profesorado.

Con respecto a las necesidades de apoyo de los estudiantes, señalan que es necesario mejorar la valoración diagnóstica para un reconocimiento más preciso de las necesidades particulares de los estudiantes. Reconocen la necesidad de mayor escucha por parte de la universidad a fin de que sus voces sean referentes de las acciones orientadas a cumplir los objetivos institucionales.

CONCLUSIONES

Con relación al objetivo de analizar las características de educación inclusiva en el programa educativo de responsabilidad social desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, se establecen las siguientes conclusiones con base en el análisis cualitativo en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Respecto a las características señaladas por los estudiantes se reconoce que la mayoría de los estudiantes coinciden en que la universidad debe continuar acciones para crear ambientes más cálidos y acogedores, donde se favorezca el sentido de pertenencia a las clases y grupos, a través de estrategias pedagógicas y actividades de diversa índole. También destacan la necesidad de considerar las opiniones de los alumnos y docentes en torno a las condiciones y valores necesarios para generar ambientes más acogedores, de sana convivencia y estratégicos.

Asimismo, se deben fortalecer las acciones institucionales para el reconocimiento y atención a la diversidad de los estudiantes, más allá de la que el propio programa educativo de responsabilidad social ofrece, orientando los esfuerzos a lograr una universidad más flexible, acogedora y con una visión multicultural.

A partir de lo anterior se recomienda fortalecer la formación del profesorado para la atención a la diversidad, así como, en particular para orquestar el aprendizaje y superar las barreras del aprendizaje y la participación, considerando los necesarios recursos económicos, materiales y humanos para que a través de estos se brinde una educación para todos de calidad y con equidad.

Se sugiere promover estrategias que promuevan mayor participación de los profesores en el rol de facilitador, cuyo esfuerzo y dedicación, se refleje en los resultados académicos de los alumnos.

Finalmente, es posible afirmar que desde la perspectiva de los propios estudiantes adscritos al programa educativo de responsabilidad social, la universidad se encuentra trabajando por generar un ambiente institucional propicio para el desarrollo y formación de sus estudiantes, sienten que la institución está interesada por conocer lo que ellos piensan, sienten y necesitan, pero debe dar mayor reconocimiento a sus voces y actuar en consecuencia. Se reconoce que universidad busca y desarrolla estrategias para no solo reconocer, sino atender la diversidad de los estudiantes y con ello consolidarse como una institución educativa comprometida y responsable socialmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bhoot, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Índex para la inclusió: del desenvolupament del joc, aprenentatge i la participació en Educació infantil*. Reino Unido: CSIE.

Bhoot, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés. Bhoot, T. y Ainscow, M. (2000). Reino Unido: CSIE.

Bhoot, T. y Ainscow, M. (2002). *Indexforinclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.

Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.



López, N. (2004): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos aires: IIPE_UNESCO.

Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Educación inclusiva: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el cambio hacia el futuro*. Informe final. Cuadragésima novena reunión. Centro internacional de conferencias de Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.



Educación social y diversidad cultural en proyectos de ciudadanía

Joan. A. Aparisi-Romero

Departament de Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Filosofia i CC. de l'Educació. Universitat de València

Joan.Aparisi@uv.es

RESUMEN

En estos momentos la situación social genera nuevas propuestas y alternativas para responder a los principales desafíos y problemas de la diversidad cultural. Es una respuesta que intenta trasladar acciones y estrategias de cambio a la ciudadanía. Construir nuevos espacios públicos más inclusivos e integradores exige replantear el espacio público. Este espacio se construye con las aportaciones de grupos y personas, y se construye con diferentes visiones y puntos de vista. Esta comunicación pretende reflexionar sobre el papel que han de tener los proyectos de ciudadanía en la construcción pública. Para ello analizaremos algunos aspectos teóricos y prácticos de interés para construir espacios públicos inclusivos, en barrios y en ciudades.

PALABRAS CLAVE: Integración, inclusión, ciudadanía, diversidad, cultural.

INTRODUCCIÓN

En estos momentos la situación social genera nuevas propuestas y alternativas para responder a los principales desafíos y problemas de la diversidad cultural. Es una respuesta que intenta trasladar acciones y estrategias de cambio a la ciudadanía. Construir nuevos espacios públicos más inclusivos e integradores exige replantear el espacio público. Este espacio se construye con las aportaciones de grupos y personas, y se construye con diferentes visiones y puntos de vista. Esta comunicación pretende reflexionar sobre el papel que han de tener los proyectos de ciudadanía en la construcción pública. Para ello analizaremos algunos aspectos teóricos y prácticos de interés para construir espacios públicos inclusivos y haremos especial énfasis en los proyectos sobre la diversidad cultural.

Cuando estamos hablando de diversidad cultural nos referimos no sólo a la construcción de la inmigración en un territorio, sino también a otros aspectos culturales. Los referentes culturales pueden ser de distinta naturaleza, unos relacionados con los territorios, otros con la ciudadanía, otros con las minorías culturales y étnicas. Por tanto, atender en un proyecto integrador la diversidad cultural exige buscar las claves de la integración e inclusión, pero con respeto a la identidad cultural de cada persona y grupo.

La inclusión y la integración será analizada en proyectos de ciudadanía y en la creación de espacios ciudadanos interculturales. Esta idea de ciudad educadora, atenta

a la diversidad cultural exige entender cómo se construyen los espacios ciudadanos, cómo se afronta las culturas, como se pueden entender los espacios públicos para empoderar a las personas. Esta reflexión es esencial para construir proyectos más comprometidos con la diversidad cultural y más democráticos, abiertos a la participación social. Una ciudad que excluye grupos y personas de forma sistemática, y que crea guetos no puede ser inclusiva, desde el respeto a las diferencias culturales. Analizar las claves de una ciudad inclusiva es un objetivo importante en este texto, pero sobre todo con la idea de construcción de espacios ciudadanos.

Nuestra comunicación pretende algunos objetivos importantes como son los siguientes:

- a) Conocer las claves de una ciudad inclusiva e integradora, no sólo desde el respeto a las diferencias y la diversidad cultural.
- b) Analizar procesos de participación social de grupos y colectivos que representan alguna diferencia cultural, distinta a la dominante.
- c) Analizar ejemplos de prácticas en algunas ciudades que son referente para el análisis de la diversidad cultural.
- d) Intentar comprender la diferencia entre un barrio gueto y su composición cultural, desde la perspectiva de la diversidad cultural.

Para cumplir estos objetivos tomaremos como referentes barrios de la ciudad de Valencia y de la Comunidad Valenciana, mostrando ejemplos y referencias que nos ayuden a comprender las situaciones sociales. Los barrios son ejemplos de multiculturalidad y de concentración de la diversidad cultural, pero también pueden ser ejemplos de exclusión social y de cierta discriminación. Por eso, hay que pensar que la convivencia está mediatizada por acciones realizadas en el día a día. Construir espacios y barrios atentos a la diversidad cultural, así como escuelas y espacios públicos que sean favorecedores supone entender que la diversidad cultural es algo positivo y enriquecedor. No siempre se entiende esta perspectiva, y por eso, es esencial comprender si la realidad es atenta a la diversidad cultural y en qué sentido.

El análisis documental y la recopilación de experiencias, así como el análisis de las mismas es esencial para comprender cómo se articulan. Esta experiencia es la primera fase de un proyecto más ambicioso que estamos articulando. Para construir un espacio público integrador e inclusivo no sólo hay que ver la realidad, también hay que analizarla desde otras perspectivas. Adentrarnos en los barrios y en la ciudades es esencial para comprender cómo se configuran los espacios de encuentro entre los ciudadanos y las ciudadanas. En las ciudades se complica cuando existen personas que no alcanzan el estatus que otorga la ciudadanía en toda su plenitud. Por eso, la construcción de la ciudadanía tiene que ver en el respeto y el trato que se otorga a la diversidad cultural y a las identidades culturales. También son importantes las políticas públicas sobre la diversidad cultural, y ello es importante como un acercamiento a los contextos sociales.

Al final tratamos de articular ideas y procesos para construir espacios públicos y barrios más integradores e inclusivos. No se trata de poner personas en contacto sin más y creer que esto es la convivencia, sino en fomentar y crear espacios nuevos para crecer en el conocimiento de los demás y en la propia cultura. Son los espacios públicos donde la ciudadanía toma fuerza, y en estos espacios se construye el concepto de democracia inclusiva. Por ello, este trabajo finaliza con aportaciones para construir democracias más respetuosas con las personas y con sus referentes culturales. No tratamos de exponer simplemente prácticas buenas, sino qué nos aportan para construir espacios y ciudades más respetuosas con la dignidad humana. No se pueden construir relaciones de convivencia con procesos de marginación, pobreza y exclusión social. Si hacemos este tipo de ciudades no se contribuye a la creación de realidades más abiertas y solidarias. Poner en evidencia algunas políticas también es un objetivo importante, ya que las ciudades educadoras parten de algunas cuestiones de gran interés para las personas, Incluso, son más importantes las personas que los grupos culturales. Por eso, construir espacios diversos es un objetivo importante en la educación social, y atender a personas y grupos se convierte en esencial. Las políticas de atención a la diversidad cultural no siempre resuelven los problemas que la convivencia plantea, pero extender ideas y principios de convivencia pacífica y de trato no discriminatorio, junto con trabajo educativo son esenciales en ciudades y barrios. No nos sirven las configuraciones de las ciudades sólo en función de criterios económicos y sociales, aunque son una realidad. La construcción de la ciudadanía necesita de otros parámetros, que son tan importantes como el nivel económico. El respeto y la consideración ciudadana son también importantes.

LA CIUDAD COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

En la ciudad conviven grupos y personas que proceden de diferentes identidades culturales (Zapata-Barrero, 2010). Los espacios públicos se construyen en interacción y con intercambios, la convivencia supone procesos dinámicos de encuentros y desencuentros que tienen lugar en la acción diaria. Cuando estamos inmersos en las actividades cotidianas nos encontramos con choques y enfrentamientos entre personas y grupos culturales, así como conflictos que envuelven la práctica social. Esta situación es normal en sociedades democráticas que se componen de una diversidad cultural y personal en creciente ascenso. No es extraño en estos momentos, cuando aumenta la diversidad cultural por procesos migratorios y por aumento de la diferencia en la construcción social.

Las ciudades son espacios a explorar, a construir y a imaginar de un modo diferente a la historia más reciente. No solo somos personas individuales, también somos representantes de colectivos y grupos, con los que compartimos experiencias y creencias, así como un conjunto de valores.

Las ciudades son objeto de investigación y reflexión en los últimos años, no solo desde ámbitos urbanos, sino también en aspectos sociales, culturales y educativos. Esta nueva forma de dar significado a las ciudades es interesante, porque empiezan a aparecer nuevos significados. Comprender lo que supone vivir en ciudades es complejo. No solo tenemos que entender cómo se diseñan y se construyen las ciudades, sino entender la dinámica social y cómo construir espacios urbanos

adecuados a las personas. Las personas son esenciales en los nuevos discursos sociológicos, pero también en los discursos educativos. Las personas en el centro de la cuestión. No obstante, no siempre ha sido así, y de hecho la dinámica social no nos lleva en esa dirección. Los discursos económicos dominantes nos llevan hacia una economía neoliberal con incidencia en la escasez de recursos para todas las personas y toda la ciudadanía (Bauman, 2014). Esta exigencia nos cuestiona un reparto igualitario y distributivo de todos los recursos disponibles. De hecho, se hace dominante el discurso del capitalismo con sus implicaciones, especialmente con la insistencia del beneficio para algunas personas, en detrimento de la gran mayoría. Esta situación ha tenido su traslación en el urbanismo, donde históricamente se ha concentrado en una desigual distribución de las personas y los grupos sociales en el espacio urbano.

La construcción de ciudades más abiertas y democráticas exige cambios en el urbanismo, pero también en la concentración social. Cuando las ciudades construyen su lógica con el discurso dominante de la economía y la concentración social aparecen problemas y conflictos a analizar. Veamos algunas ideas que son interesantes en la construcción social y urbana.

a) Las ciudades están comprometidas con la lógica del capital económico y simbólico que representa el diseño capitalista y neoliberal. Esta lógica es importante ya que marca el primer criterio en el diseño y en la construcción de cualquier espacio urbano. Los ayuntamientos, las mancomunidades y las autonomías, así como el Estado diseñan acciones para favorecer un determinado estilo urbanístico. Se favorecen acciones y se comprometen recursos en la construcción de viviendas y equipamientos en función de los barrios, y del tipo de personas que ocupan estos espacios. En primer lugar, interesan unas construcciones, unos diseños y se rechazan otras propuestas y alternativas. La construcción urbana tiene unos criterios económicos y sociales que mantienen los espacios públicos en un sentido o en otro. No es diferente en la mayoría de las ciudades, ya que su objetivo es mantener un diseño y una eficacia en función de criterios previamente diseñados.

b) La concentración en los espacios urbanos se realiza en función de grupos sociales y económicos que imponen reglas. No es una distribución igualitaria en el espacio público, ya que los grupos sociales y culturales no tienen el mismo poder en la sociedad. De hecho, hay diferencias que son enormes entre grupos y colectivos. Hay colectivos que tienen más incidencia en el diseño de las ciudades, especialmente los grupos y personas que aportan capital económico. Tienen más peso en las decisiones políticas e inciden en las decisiones que se toman en los lugares adecuados. Por tanto, no estamos en espacios urbanos controlados por todos los grupos sociales del mismo modo. Hay diversidad en el control político y en el poder que se tiene en la toma de decisiones. Es esencial entender esto para comprender la dinámica en la construcción del espacio público.

c) La distribución de los grupos culturales en el espacio público varía en función de su capacidad de control económico y simbólico. Existen distintas lógicas en la distribución urbana de la población. De hecho, vemos ciudades con barrios acomodados en el

centro, mientras en otras ciudades estos barrios aparecen en las periferias. Puede ocurrir al revés también, e incluso pueden surgir barrios que contengan espacios degradados y excluidos, dentro de espacios acomodados. Es una lógica en la construcción compleja, y llena de casuísticas distintas, pero que nos ayuda a comprender cada ciudad en su propia lógica. Las zonas excluidas o marginadas, llamadas guetos, nos recuerdan al holocausto nazi, ya que los guetos se construyeron en ciudades aislando a las personas judías en un espacio físico, prohibiendo su salida de ese espacio amurallado. Esta lógica pretendía controlar a la población judía, de modo que no pudiera interactuar con la población de otros barrios y espacios públicos, especialmente con la población que no era judía. De este modo se controlaban las acciones del pueblo judío, así como los intercambios culturales y económicos. Marginar a la población en estos espacios guetos supone poner a la población fuera de la economía dominante y llevar a la población a la marginación y exclusión social. Esta realidad se puede observar en la actualidad en multitud de barrios y zonas marginales en las grandes ciudades, que están al margen de la lógica capitalista. Seguramente es una forma de excluir grupos y personas, que no se adaptan a la lógica capitalista neoliberal, ya que se puede observar en estos barrios una economía más dependiente del intercambio y de una economía de subsistencia, a base de gestionar la economía de modos alternativos. La lógica capitalista excluye a grandes capas de población, comenzando por la vivienda y por el lugar de residencia. Esto tiene connotaciones importantes en la vida de la ciudadanía. Construir espacios públicos alejados de la lógica dominante no tiene importancia para el capital, ya que estos espacios concentran grupos y personas con escasas posibilidades de encontrar empleos e incluso de formar parte de la sociedad dominante. De hecho, estos barrios ayudan a excluir de la ciudadanía a grupos enteros, que serían imposibles de integrar en otros espacios urbanos. La lógica del gueto supone excluir, apartar, separar, dividir e incluso eliminar grupos y personas que no se acomodan a la sociedad dominante, que pueden ser conflictivos por su estilo de vida, que no se integran en espacios urbanos comunes e incluso que se automarginan.

d) La construcción de ciudades democráticas exige cambios conceptuales, espacios de participación y discusión colectivas donde se puedan intercambiar opiniones, creencias y discursos sobre la convivencia. Hay detrás de las ciudades una construcción cultural, que es importante, ya que traducen símbolos y creencias importantes. No son todas las ciudades iguales, ya que traducen conceptos culturales que son esenciales en el día a día. Por eso, también la lógica cultural nos acompaña en la construcción social. Para unas personas y grupos puede ser más importante la ciudad como espacio cultural que como espacio económico (Bauman, 2013). Esto es interesante, ya que todas las ciudades no son iguales en las manifestaciones culturales y en el trabajo público. El conflicto cultural está presente en las ciudades y en su construcción, no son neutras y es importante abordarlos de un modo positivo. Afrontar los conflictos culturales es importante y exige conocer aspectos culturales e intercambiar opiniones, creencias, valores, conocimientos e incluso objetos para llegar a entender su importancia. Esta comprensión es esencial para entender una ciudad democrática, pero para ello es importante no querer solucionar los conflictos de un modo rápido, sino intentar

producir un cambio social, debatiendo lo que suponen. La comprensión de los conflictos culturales exige diálogo, intercambio cultural y madurez para construir soluciones consensuadas y llenas de sentido, donde los distintos grupos culturales puedan encontrarse representados. Esto no es fácil, ya que tendemos a superar el conflicto desde posiciones dominantes, eliminando la diferencia y la disensión, ya que provocan disparidad de criterios. Parece que la búsqueda de la homogeneidad social es el gran objetivo, y para ello ponemos los principales recursos, sin entrar a debatir sus posibilidades. Encontrar sentido cultural a las ciudades es una tarea compleja, llena de contradicciones y difícil en muchos aspectos, ya que desconocemos muchos aspectos culturales que son importantes. Esta tarea es una tarea pendiente en la mayoría de las ciudades, ya que la construcción cultural exige grandes dosis de paciencia y de conocimiento, así como interés en comprender la diferencia como un valor social. Cuando las ciudades aplican la lógica cultural dominante pierden mucha riqueza, ya que rechazan alternativas y posibilidades interesantes. La ciudadanía representa muchas diferencias culturales, muchos estilos culturales, pero las ciudades no siempre recogen todas las posibilidades, de hecho, muchas manifestaciones culturales quedan marginadas del espacio público dominante y se representan en espacios alternativos.

e) La participación social en las ciudades queda también englobada en el control de la economía, la cultura y las posibilidades de tener representación a través del poder de la acción. No todas las personas pueden acceder a los mismos espacios y a las mismas acciones. De hecho, depende del lugar que cada persona y grupo ocupa a nivel social. Muchas veces, pensamos en acciones sociales de un estilo, mientras otras personas piensan en acciones sociales de otra índole. Somos personas que representamos a grupos, colectivos, o bien nos representamos como individualidades, pero en última instancia la cultura nos marca valores, creencias y estilos de vida. Esto es esencial para la ciudadanía. Cada persona accede a participar desde unas posibilidades, y esto marca sus acciones. Cuando reclamamos acciones o participamos a nivel social, estamos definiendo un estilo de vida, basado en un enfoque de la acción que es único. Compartir espacios públicos es importante para comprender las sociedades, y también para sentir acciones colectivas que pueden tener éxito. Es cierto que las individualidades pueden conseguir cambios, pero la historia nos muestra que los grandes cambios sociales se consiguen con la acción comunitaria. Con el intercambio grupal, con la acción de comunidades enteras que demandan acciones e intervenciones para cubrir determinadas necesidades se consiguen las grandes revoluciones, pero ello exige sacrificios y renuncias personales y grupales.

f) El empoderamiento de las personas y las comunidades es esencial para construir ciudades y espacios públicos adecuados (Úcar, 2009). Este poder que se otorga a las personas exige cambios, especialmente en el pasotismo social, de hecho exige compromisos en la acción social y comunitaria. La política toma protagonismo, en el mejor sentido social, ya que los intereses vienen marcados por las personas y sus necesidades, y no tanto por la política de hechos consumados que se ha construido en los últimos años, donde unos pocos deciden para una inmensa mayoría. Proporcionar poder a las personas es importante en democracias participativas, que huyen de la

representatividad como solución a los problemas. Estas ciudades donde el ciudadano toma protagonismo y se empodera son ciudades más democráticas, ya que la opinión de las minorías también tiene protagonismo. Construir unas ciudades más abiertas, más comprometidas con el cambio social y donde todas las personas puedan participar es un gran objetivo. Empoderar es hacer visibles todos los grupos culturales, todas las personas y toda la ciudadanía sin exclusiones y marginaciones. Esto no es sencillo con la lógica capitalista neoliberal de construcción ciudadana. Por eso, hay que fomentar que cada persona se apropie de su espacio público, que no quede marginada, no sólo de la economía, sino también de la política y de la cultura.

g) La identidad cultural de cada persona tiene que ser representada en las ciudades y en sus organizaciones. No podemos construir ciudades sin identidad cultural, sin sentido cultural donde el debate cultural esté ausente. Por ello es importante construir espacios públicos de incidencia en la cultura, en lo que representa y en cómo se puede construir una sociedad distinta. Las culturas se construyen desde su propia lógica identitaria, y es necesario clarificar acciones que contribuyan a ese trabajo de identidad cultural. Es evidente que una ciudad orgullosa de sus referentes culturales puede ayudar a construir espacios públicos más integradores. Huir del miedo a la discusión y a la confrontación es importante, ya que de ello puede surgir un acercamiento cultural más rico. La identidad cultural construye personas y grupos, pero no olvidemos que también da sentido a las ciudades. Una ciudad que fomente la diversidad cultural será una ciudad que invite a sus miembros a sentir que forman parte de ella. De lo contrario, estamos creando ciudades sin una identificación personal, aspecto que puede ser peligroso para la construcción social.

h) La educación es la esencia de una ciudad educadora, donde las personas y sus circunstancias son importantes para su desarrollo personal. Cuando hablamos de educación social estamos comprometidos con la mejora y el cambio social, pero desde la perspectiva del compromiso con valores éticos y de desarrollo cultural. Las ciudades pueden ayudar en la educación de las personas favoreciendo recursos y estrategias que sean integradores, y además ayuden a cambiar situaciones conflictivas. Es importante la educación porque supone procesos personales y colectivos, no sólo desde parámetros organizativos, sino también desde la propia individualidad. En este sentido, desarrollar la educación en los barrios y en las ciudades es importante porque permite recuperar personas, culturas, barrios y entidades que favorecen lo personal y el sentido de la convivencia. No es solo importante invertir dinero en el aspecto urbanístico, sino también en el fomento y el desarrollo de las personas. Hay que reconocer que en algunos barrios de las ciudades es difícil la convivencia, pero también el desarrollo de la educación. No todos los barrios tienen posibilidades, tanto materiales como de recursos humanos que participen en el desarrollo de los mismos. Muchas veces las ciudades invierten sus recursos en estrategias no igualitarias, ni la distribución se realiza de forma justa. En ocasiones, sucede al revés, es decir, hay una injusta distribución e inversión de recursos económicos y sociales, en función del tipo de barrio y de las personas que residen en ellos. Esto se observa en la mayoría de las ciudades, y de hecho, faltan recursos educativos en muchas zonas, mientras abundan

en otras. Esto sucede porque la distribución de los recursos no pretende fomentar lo mismo en distintas zonas. De hecho, hay muchas personas marginadas en distintos barrios que no pueden acceder a mejoras sustanciales en sus vidas, no sólo económicas, sino también educativas. Los colegios y centros educativos, con el profesorado, realizan una inmensa labor educativa, junto con asociaciones y organizaciones sociales. Pero, no siempre se consiguen los resultados esperados, ya que hay déficits históricos que no pueden ser recuperados en poco tiempo. Además, hay escasas inversiones en algunos barrios de las ciudades, ya que los presupuestos municipales no siempre se reparten de modo equitativo. Esta situación es bastante frecuente, ya que hay barrios que reciben más presupuesto, muchas veces porque los impuestos que la ciudadanía paga es mayor. El fracaso escolar en muchos barrios es mayor porque se concentra una población más desmotivada, ya que no cree en poder salir de su barrio y tener éxito social. El ascenso social de clase, que el estudio y una buena educación ha provocado en años anteriores, se encuentra en crisis. Esta idea ha quedado desfasada en la actualidad, ya que muchas personas con buena educación, incluso universitaria se encuentran atrapadas en trabajos que no se corresponden con los estudios realizados. Hay un desencanto social, que provoca desilusión y mucha apatía en el contexto social y en los centros educativos. Esta falta de perspectivas sociales revierte en los barrios con el aumento del abandono escolar y con mayores cotas de fracaso educativo. Estas estadísticas se complementan con los informes PISA que no dejan dudas sobre el bajo nivel de la educación, especialmente en los contenidos básicos. Esta situación se agrava con el enorme desempleo y paro en algunos barrios, que suelen coincidir con población de un determinado extracto social. Estas cifras estadísticas son parte de un problema social, pero también de un problema educativo que recuerda al famoso libro de Willis (1988), "Aprendiendo a trabajar". En los barrios de Londres las personas de clase obrera aprendían a realizar trabajos de clase obrera. El gran problema reside cuando las fábricas y las industrias de los alrededores de una ciudad se deslocalizan y ya no existen ese tipo de trabajos de clase obrera en las factorías. Ahora, ya no se encuentra trabajos de clase obrera, la reproducción del trabajo obrero no se produce y entonces surgen problemas y conflictos, así como la falta de expectativas laborales y sociales. Cuando la economía no se relaciona con la educación y las escuelas y los centros educativos preparan para una economía que no es dominante surgen graves contradicciones. Nuestra sociedad camina hacia una economía basada en la sociedad de la información, del conocimiento y de la creatividad. Ya no necesitamos tanta preparación para una etapa industrial, a no ser que se vuelva a nuevas formas de trabajo y de gestión industrial. La educación necesita recuperar su poder de convocatoria, su capacidad de formar a las personas y su lugar en una sociedad distinta al momento de la creación de los sistemas educativos. Estamos inmersos en una nueva sociedad más competitiva a nivel global y con más exigencias, esto se traduce en la educación formal en más nivel y en la necesidad de aportar un plus que pueda ser valorado. Ya no es tan importante conocer solo, sino que hay que saber aplicar el conocimiento y las técnicas. Desarrollar habilidades y competencias es necesario en la educación del futuro, por eso, es importante incorporar la educación a los barrios, ya que podemos construir espacios públicos mejores, donde las personas puedan expresar su potencial y sus capacidades.

No necesitamos espacios muertos, donde las personas simplemente vegeten, sino que estamos necesitados de construir un espacio público lleno de vida y de experiencias educativas. Para ello, la apuesta por la educación es esencial en las comunidades, en los barrios de las ciudades y en las personas. Cuando comprendamos la importancia de la educación en nuestras vidas, no solo con el conocimiento, entonces empezaremos a comprender su papel. Es la gran apuesta social pendiente y todavía no hay una inversión económica suficiente que pueda construir una sociedad a la altura. Es por eso, que creemos en las posibilidades de la educación, no solo para construir comunidades, sino para crear personas nuevas, con capacidad crítica y con recursos adecuados para acometer los cambios sociales. Es evidente que personas preparadas y educadas pueden afrontar mejor los problemas sociales y las exigencias de las nuevas sociedades. Los barrios de las ciudades tienen que procurar estar a la altura de las circunstancias, dotando a las personas de las estrategias. Este reto es de futuro, aunque se construye con el presente.

i) Integración es una palabra muy utilizada en el contexto social. De hecho, se oye en todo momento, especialmente cuando se habla de inmigrantes, de población gitana, de personas excluidas. Cuando se habla de integración se habla de asimilación de la cultura y de las costumbres del contexto de acogida. Por ello, se integran las personas que vienen de fuera, para adaptarse a las normas y costumbres compartidas por la mayoría. Esta exigencia contrasta con la verdadera integración que supone cambios y adaptaciones tanto en las personas que llegan, como en las personas que acogen (Bilbeny, 2010). La integración supone compromisos personales y sociales, no solo de tipo ciudadano. Además, en la integración intervienen las personas, pero también son responsables los ayuntamientos y los distritos de una ciudad, ya que permiten la participación en la toma de decisiones o dificultan el proceso. Esta situación se agrava cuando las personas de un barrio tienen dificultades con el idioma, o bien no entienden la cultura y sus normas sociales. Esto complica el proceso de integración, que es llamativo por lo que supone. Creemos que todas las personas se pueden integrar y dejamos esa responsabilidad en sus manos. De hecho cuando no lo hacen les damos la culpa de modo individual, ya que no se entiende que sea un problema estructural de la concepción ciudadana, o de la política de una determinada ciudad. Estamos inmersos en un contexto social donde todo queda en manos de la individualidad y cuando hay problemas en la integración no dejamos otra posibilidad. Sin embargo, somos conscientes que la integración es un proceso bidireccional, donde influyen las personas, pero también las políticas y las acciones ciudadanas. Por eso, es injusto culpar a determinadas personas por no poder o querer integrarse. Habría que ver las acciones que se han puesto en juego para la integración, no solo en recursos de tipo económico, sino también en las actitudes personales, y en las políticas que se han llevado a cabo. Es cierto, que muchos ayuntamientos intentan integrar a la población inmigrante, pero no siempre es fácil cuando no se acompañan de presupuestos, y también de acciones políticas adecuadas. Hay una enorme exigencia a que la persona diferente en cultura, pero también en creencias y valores cambie para adaptarse, mientras la sociedad de acogida no cambia, ni sus creencias, valores y actitudes. Esta idea asimiladora y homogeneizadora no contribuye al bienestar de todo el mundo, ya

que no todas las personas se encuentran representadas en el espacio público. Además, las políticas asimilacionistas no ayudan a respetar la diversidad cultural, ni provocan cambios respetuosos, incluso ayudan a marginar a determinados colectivos. Por eso, históricamente la población gitana se encuentra aislada, y no encuentra espacios públicos que respeten su propia idiosincrasia. Esta situación se entiende por la población mayoritaria como que no quiere integrarse. Lo cierto es que no hay un respeto a la cultura del pueblo gitano en los espacios públicos y ello conlleva un cierto rechazo. La sociedad dominante tampoco hace esfuerzos por integrar a esta población gitana. Incluso, resulta más pertinente favorecer barrios marginales, como ha sucedido en el barrio de la Coma en Paterna (Valencia). Los guetos físicos en los barrios contribuyen a aislar a determinados colectivos y grupos culturales, especialmente al pueblo gitano. Esto se apoya desde distintas instancias sociales y políticas, así como por personas y colectivos. La población gitana en la ciudad de Valencia se redujo en determinados momentos de la democracia, al erradicar el chabolismo construyendo un barrio marginado. La población gitana se concentraba, aislada de la ciudad de Valencia en varios kilómetros. El barrio pertenece al municipio de Paterna, y está aislado de modo geográfico, aunque en los últimos años se han hecho esfuerzos por cambiar la situación, como el Programa Paterna Integra, con intención de integrar social y laboralmente a colectivos en riesgo de exclusión social. Otros barrios de la ciudad de Valencia presentan mayores cotas de población inmigrante como el barrio de Orriols o la Malvarrosa, el Cabanyal o Nazaret. En todos ellos hay acciones positivas para integrar a la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: F.C.E.
- BAUMAN, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós.
- BILBENY, N. (2010). *¿Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees*. Barcelona: La Magrana-RBA Libros.
- ÚCAR, X. (Coord.). (2009). Acción comunitaria e intervención socioeducativa en un mundo globalizado. En ÚCAR, X. (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria. En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Barcelona: Editorial Graó. pp. 13-43
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2010). *Diversidad y política cultural. La ciudad como escenario de innovación y de oportunidades*. Barcelona: Icaria.

Reflexión sobre los factores emocionales que condicionan el trabajo de Orientación Educativa.

M.^a Isabel García Castro

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico General de Avilés

migc@educastur.princast.es

M.^a Teresa González Sanz

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico Específico Regional de Atención al alumnado con Alteraciones del Comportamiento.

mteresgs@educastur.princast.es

RESUMEN

El acceso a la función orientadora está condicionada por una preparación académica y el desempeño está marcado por leyes y protocolos. La respuesta a la diversidad en la escuela inclusiva por parte de los profesionales de la orientación implica un alto nivel de competencia emocional tanto por la toma de decisiones y el tipo de intervención como por las expectativas que genera nuestro trabajo en el profesorado y en las familias. Las respuestas del profesorado al cuestionario sobre qué factores y habilidades emocionales consideran importantes en los profesionales de orientación educativa corroboran el presupuesto anterior. El trabajo orientador pasa por el crecimiento personal, precisar los puntos cardinales de nuestra práctica diaria y por cultivar el arte de ser conscientes de «lo que nos pasa y lo que pasa» en el contexto y en la persona sujeto de la intervención.

PALABRAS CLAVE: emociones, cambio, desarrollo personal

Quién tiene algo por qué vivir es capaz de soportar cualquier cómo
NIETZSCHE

INTRODUCCIÓN

Esta reflexión es el resultado de las observaciones y vivencias compartidas de profesionales de la Orientación Educativa en su trabajo diario.

El acceso a la función orientadora está condicionado por el logro de una titulación y pruebas oficiales al igual que en otros perfiles docentes, pero los planteamientos fundamentales que subyacen al desempeño profesional de la orientación se dejan a la elección de cada profesional y a la construcción personal fruto de sus experiencias vitales y formación. La legislación educativa en materia de

orientación establece funciones que son una guía general para nuestro trabajo y dictan modos de funcionamiento a nivel formal: elaboración de documentación, presentación de informes y desarrollo de protocolos entre otros.

Desde el enfoque de educación inclusiva se trata de responder positivamente a la diversidad del alumnado y a las diferencias individuales. El prisma desde el que se ve la diversidad es el de la oportunidad para el enriquecimiento del centro y del aula. La inclusión involucra cambios y modificaciones en las estrategias de enseñanza, requisito que presume la participación activa de los profesionales con lo que esto supone en cuanto a implicación y compromiso personal. La función orientadora en la escuela inclusiva es más que una suma de funciones recogidas en un documento legal. Hay muchas circunstancias en el día a día que «escapan» a lo meramente establecido a nivel legislativo y formal, y es aquí donde entran en juego las habilidades personales que se han de desplegar para apoyar los aspectos técnicos de la función orientadora. Los profesionales de orientación se encuentran en muchas ocasiones con circunstancias que demandan un nivel alto de competencia social y emocional en el desempeño del trabajo diario.

En los Equipos de Orientación, el Orientador y el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad realizan la evaluación psicopedagógica, toman decisiones como conclusión de la valoración y plantean una intervención en la que fluyen muchas emociones que están en continuo movimiento. En ambos procesos, evaluación e intervención, está implicado el centro educativo: alumno, familia, profesorado y agentes externos con los que se establece coordinación, servicios sociales, servicios sanitarios y otros. En definitiva la cotidianidad del trabajo orientador requiere un desarrollo y crecimiento personal que condicionan la toma de decisiones, la coordinación profesional y la intervención educativa.

En este marco de intervención planteamos unos presupuestos iniciales de trabajo que hemos corroborado con el estudio realizado, la reflexión sobre la práctica y la formación recibida con ocasión de cursos y estudio de bibliografía:

- La orientación supone un alto grado de implicación personal que requiere salud emocional y equilibrio que conlleva, en definitiva, crecimiento integral.
- La toma de decisiones para el diagnóstico, la intervención educativa y las expectativas del profesorado y las familias sobre nuestro trabajo llevan consigo un coste emocional alto para el que nos hemos de preparar.

El cambio no solo como fin sino como herramienta. Y el primer cambio ha de ser el que uno mismo genera: el interno, el propio; esto es una convicción consolidada, una idea fuertemente adherida a nuestra tarea, un principio sólidamente arraigado.

MARCO TEÓRICO

Al hablar de *inteligencia emocional* podemos recurrir a constructos y modelos que a lo largo de los últimos años del siglo XX y en los transcurridos del siglo XXI distintos profesionales del campo de la psicología han ido diseñando. Cabe destacar a **Howard Gardner**¹⁸ que dentro de su **Teoría de las inteligencias múltiples** introdujo la idea de la **inteligencia interpersonal** y la **inteligencia intrapersonal**. Así mismo **Daniel Goleman**¹⁹ ofreció una nueva visión con un enfoque más amplio de la inteligencia humana, ya que la inteligencia emocional no es un parámetro fijado desde el momento del nacimiento: cabe desarrollarla, cuidarla y fomentarla. Otro de los orígenes de la inteligencia emocional está en **Joseph Ledoux**,²⁰ que en sus hallazgos acerca de los circuitos neuronales del cerebro llegó a la conclusión que en toda respuesta humana la **emoción** precede al **pensamiento**.

Estos autores junto con otros que están profundizando en estos modelos y desarrollándolos en la práctica han definido las bases para generar nuevas formas de intervención entendida dentro de un marco de desarrollo personal y profesional que pasa por cambios a nivel de aptitudes y actitudes interrelacionadas que en último término hacen referencia a comprenderse bien a sí mismo, a tener conciencia emocional, habilidad en la relación con el otro... En definitiva, las habilidades afectan a nuestro modo de pensar, actuar y sentir.

Los presupuestos presentados hacen necesaria una reflexión sobre conceptos como *emoción, cambio y crecimiento personal*.

Emoción indica movimiento, interacción con el mundo; es el medio de comunicación más poderoso que existe. Es un proceso básico de integración. Alguien con una emoción apagada no vería o no escucharía un hecho llamativo a pocos metros de él.²¹ Es decir, el modo en que experimentamos y transmitimos nuestras emociones es imprescindible para llegar a percibir una cierta vitalidad y significado de los acontecimientos de nuestra vida.

Por lo general lo que promueve el cambio²² es la desviación con respecto a algún hábito. Cuando en un aula las normas establecidas pierden el sentido que en un principio tenían debido a interacciones difíciles entre el alumnado, a estilos educativos discrepantes, el cambio resulta necesario. De esta manera se restablece la norma tanto para la comodidad como para la propia supervivencia sobre todo en el terreno emocional que afecta al bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

La comunidad educativa en la que trabajamos es parte de la sociedad de la información en la que vivimos. En este contexto la información se crea, se distribuye y

¹⁸ Vid. GARDNER, H.: *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*, Madrid: Paidós Ibérica, 1998.

¹⁹ Vid. GOLEMAN, D.: *Inteligencia Emocional*, Barcelona: Kairós, 1996.

²⁰ Vid. LEDOUX, J.: *El cerebro Emocional*, Barcelona: Planeta, 1999.

²¹ Vid. MORA, F.: *Neuroeducación*, Madrid: Alianza Editorial, 2013.

²² Vid. WATZLAWICK, P., J. H. WEAKLAND y R. FISCH: *Cambio*, Barcelona: Herder, 2007.

se manipula. El papel de la tecnología y la comunicación en redes sociales han y están transformado las características de una sociedad que en el fondo está siendo más afectada por las emociones que fluyen junto con la información que por la información en sí misma. En este contexto el crecimiento personal es un reto y una oportunidad que se nos brinda al mismo tiempo.

Para empezar nos atrevemos a afirmar que nunca conseguiremos nuestro crecimiento personal sin un poco de esfuerzo intelectual, sin un compromiso de reflexionar y pensar críticamente acerca de la propia experiencia.²³ La experiencia óptima depende de la capacidad de controlar lo que sucede en nuestra conciencia momento a momento, cada persona lo consigue basándose en su propio empeño y creatividad.

Para determinar un campo de factores emocionales que se han de explorar se ha optado por elegir diez que en la literatura sobre inteligencia emocional y la experiencia profesional se valoran como prioritarios: confianza en sí mismo, adaptabilidad, compromiso, optimismo, afán de mejorar, empatía, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y catalizador de cambios.

Con el fin de contrastar lo que los profesionales de la orientación observamos con el enfoque del profesorado con el que trabajamos se ha tomado una muestra de treinta y cinco profesores de colegios de Educación Infantil y Primaria que ha participado en un cuestionario breve. En las preguntas han graduado por importancia diez factores emocionales y de relación. Así mismo pudieron añadir algún factor más que consideraran relevante en el trabajo diario. Con este cuestionario se ha proporcionado al profesorado un espacio para compartir positivamente sus expectativas hacia los perfiles de orientación educativa. Se trata de que estas opiniones enriquezcan nuestra perspectiva como profesionales. Las preguntas se plantearon de un modo claro y conciso que permitiera dar respuestas que facilitaran la extracción de conclusiones.

Se presentaron las siguientes cuestiones:

- Gradúa de 1 a 5 la importancia de estos factores en el perfil del Orientador Educativo (1 es el más importante y 5 el menos importante): confianza en sí mismo, adaptabilidad, compromiso, optimismo y afán de mejora.
- Gradúa de 1 a 5 qué habilidades valoras en el trabajo del Equipo de Orientación Educativa (1 es la más importante y 5 la menos importante): empatía, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y catalizador de cambios.
- Si lo deseas puedes añadir otros factores y habilidades que no estén incluidos en las cuestiones anteriores.

²³ Vid. CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Fluir*, Barcelona: Kairós, 1997.

Una vez estudiado los resultados se obtiene que el factor más valorado es el compromiso y el menos el optimismo. El afán de mejora tiene una valoración media. En cuanto a las habilidades, comunicación es la más considerada frente al liderazgo como menos valorado. El trabajo en equipo ocupa un punto medio en la graduación de habilidades. En relación a la tercera cuestión se han añadido factores como la necesidad de que los Equipos de Orientación tengan una visión global para tomar decisiones y realizar una intervención educativa de calidad.

La información más detallada sobre quién es uno como individuo proviene de las personas con las que nos comunicamos, es decir, la habilidad comunicativa a la que se refiere el cuestionario, y de la manera en que realizamos nuestro trabajo, en definitiva, el compromiso.

El hecho de que el optimismo tenga escasa valoración refleja una concepción negativa del trabajo. Las razones que explican esta idea se deben a un planteamiento del trabajo como la forma de satisfacer nuestras expectativas en continuo aumento. Cuanta más energía psíquica invirtamos en metas materiales y cuanto más improbables llegan a ser las metas, más difícil convertirlas en realidad. Por el contrario, hay muchas evidencias de que el trabajo puede ser agradable y que desde luego las actividades profesionales pueden estar armoniosamente integradas en la vida personal y familiar.²⁴ Aún más, el crecimiento personal que se adquiere a través del trabajo profesional, repercute y enriquece a uno mismo y a los otros.

Con el pasar del tiempo cabe el riesgo de perder la ilusión y la satisfacción por el trabajo. Puesto que la labor orientadora es tan variada, puede haber gran fluctuación en la satisfacción que genera. Ciertamente si se encuentra flujo en el trabajo y en las relaciones con otras personas, se estará en el buen camino para mejorar la calidad de vida de una manera global, es decir, seremos emocionalmente inteligentes.²⁵

Así mismo la valoración de estas respuestas nos lleva a plantearnos la pregunta de por qué el trabajo en equipo no es considerado como un factor clave en nuestro quehacer cotidiano. Partiendo de la premisa de que el trabajo en equipo en la orientación es arduo complejo, podemos entender y explicarnos que en los centros educativos las dinámicas del día a día arrastran a los equipos docentes a un trabajo en el que la mayor parte del día se ocupa en actividades cuniculares y administrativas que se hacen de forma individual, en detrimento del trabajo coordinado que relegamos a cuestiones puntuales a las que asistimos, en ocasiones, forzados sin tener claro el objetivo que nos une.

Considerando estos resultados se confirma la necesidad de salud emocional y equilibrio para poder desarrollar nuestro trabajo diario. Factores y habilidades como compromiso, comunicación, optimismo y trabajo en equipo son parte del motor del cambio. Estas habilidades no se pueden cultivar de manera aislada, como si fueran

²⁴ Cf. CSIKSZENTMIHALYI, M., *op. cit.*

²⁵ Cf. GARDNER, H., *op. cit.*

estrategias para mejorar nuestros procesos y resultados en la labor orientadora. El desarrollo de las capacidades emocionales es un camino a recorrer que ha de fluir en el día a día.

Hablar o escribir sobre inteligencia emocional es relativamente fácil, pero dista mucho de lo que entendemos por su aprehensión e interiorización en la persona para poder luego desarrollarlo a nivel profesional.

El trabajo personal que necesitamos realizar pasa por identificar nuestras resistencias más profundas, es decir, «re-conocer» nuestros mecanismos de defensa. Así mismo debemos darnos cuenta de cómo nos surgen las emociones y como fluyen en las relaciones interpersonales, para terminar por conocer la capacidad de independencia mental que nos permite decidir el propio camino ante un conjunto de circunstancias ya que no se nos puede arrebatar la capacidad de elección.²⁶

Debemos tener claro que la manera en que relatamos nuestra historia y el énfasis que ponemos en los diferentes aspectos de las experiencias transmite claramente cuál es la visión que tenemos del mundo y de nosotros mismos. Cuando reflexionamos sobre nuestra propia historia vital, estamos profundizando en la comprensión que de nosotros tenemos y somos capaces de integrar nuestras emociones en la vida cotidiana siendo esta revisión un instrumento de conocimiento muy valioso²⁷. El crecimiento personal y la profundización del autoconocimiento, que se derivan del desarrollo de los relatos de nuestra vida, pueden enriquecer notablemente nuestra capacidad de visión mental y fortalecer la sensibilidad para ser conscientes de lo que está sucediendo a nuestro alrededor momento a momento. En definitiva, se trata de llevar las habilidades al ámbito del ser y no constreñirlas a meros recursos susceptibles de ser utilizados en nuestra práctica diaria de intervención educativa.

El Orientador y el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad se encuentran muchas veces ante «puntos de inflexión»; el hecho de compartir emociones en las entrevistas y reuniones que realizamos diariamente con los distintos participantes de la comunidad educativa implicada en los diferentes temas que podemos tratar, nos lleva a construir unas relaciones sólidas que son la piedra angular de una comunicación fluida. Esto implica la conciencia de las propias emociones, la capacidad para compartirlas respetuosamente con los demás y la comprensión empática del otro. Todo lo anterior conlleva la aceptación de nuestra necesidad de conexión con aquellos que son objeto o parte en nuestra intervención, lo que exige previamente —no lo olvidemos— el doloroso reconocimiento de nuestra propia vulnerabilidad y fragilidad. La comprensión de las situaciones problemáticas que van surgiendo en el día a día se adquiere marcando los puntos cardinales de la tarea orientadora y no limitándose a situar el objetivo en un punto fijo e inmóvil. Determinar dónde está el norte, dónde está lo que nos retiene, dónde está lo que nos impide progresar requiere compartir

²⁶ Vid. FRANKL, V.: *El hombre en busca de sentido*, Barcelona: Herder, 2004.

²⁷ Vid. SIEGEL, J.S.: *Mindsight*, Madrid: Paidós, 2011

El arte de ser consciente de «lo que nos pasa y de lo que pasa» es el primer paso para sentir la responsabilidad del cambio ganando la madurez profesional y la calidad en las relaciones que tanto condicionan el trabajo de orientación educativa. En la medida que nos aproximemos al *qué nos pasa* y lo acompañemos de la reflexión sobre lo *qué pasa* en el contexto y en las personas sujeto de intervención — profesorado, familias y alumnado— conectaremos mejor con las emociones propias y ajenas. Cuando somos conscientes del daño que subyace a la problemática con la que estamos interactuando somos capaces de aportar estrategias que aproximan a las soluciones que darán lugar a los cambios necesarios para una transformación integral de la situación.

CONCLUSIONES

Hacer realidad la inclusión en el sistema educativo requiere, entre otros aspectos, la competencia emocional de los profesionales de la orientación Educativa. El tipo de trabajo está teñido de un fluir de emociones a identificar y aprovechar en la intervención educativa. Los cambios de la sociedad de la información y el sistema educativo como consecuencia, están siendo más afectados por factores emocionales y demandan un cambio que implica esfuerzo intelectual y el compromiso de reflexionar y pensar críticamente acerca de la propia experiencia.

El modo en que experimentamos y transmitimos nuestras emociones aporta cierta vitalidad y significado a la tarea profesional. Esto implica promover cambios que afectan al bienestar personal y como consecuencia al de quienes comparten con nosotros el trabajo en equipo. Aún cuando este planteamiento parezca complejo hay evidencias de que el trabajo puede, debe y es enriquecedor y placentero a pesar de la existencia de las fluctuaciones del día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARERO SUÁREZ, F. *et al.*: *Alteraciones del comportamiento en contextos educativos*, Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Fluir*, Barcelona: Kairós, 1997.

FRANKL, V.: *El hombre en busca de sentido*, Barcelona: Herder, 2004.

GARCÍA CASTRO, M.I. y M.T. GONZÁLEZ SANZ, *Intervención escolar y familiar en alteraciones del comportamiento*, Bilbao: VI Encuentro Estatal de Orientación: «Innovación y buenas prácticas», 2012.

GARDNER, H.: *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*, Madrid: Paidós Ibérica, 1998.



GOLEMAN, D.: *Inteligencia Emocional*, Barcelona: Kairós, 1996.

LEDOUX, J.: *El cerebro Emocional*, Barcelona: Planeta, 1999.

MORA, F.: *Neuroeducación*, Madrid: Alianza Editorial, 2013.

SIEGEL, J.S.: *Mindsight*, Madrid: Paidós, 2011.

TIMONEDA, C.: *La experiencia de aprender*, Barcelona: Curbet Comunicacio Gráfica, 2007.

WATZLAWICK, P., J. H. WEAKLAND y R. FISCH: *Cambio*, Barcelona: Herder, 2007.

Jóvenes e Inclusión Social

Carlos Rosón

Fundación Trébol de Iniciativa Social e Igaxes3 - Instituto Galego de Xestión para o Terceiro Sector (Galicia).

Lluís Ballester

Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears

lluis.ballester@uib.es

Guillem Cladera

Director de Fundació Natzaret (Balears).

RESUMEN

En la presente comunicación se presenta la **Red de Investigación y Formación en Jóvenes e Inclusión Social**, así como los primeros resultados de la primera fase de una investigación desarrollada por la red. Los resultados se muestran en una de las comunidades (Natzaret-Islas Baleares), a modo de ejemplo.

Tanto la red como la investigación, solo se justifican desde la necesidad de mejorar la situación actual de la emancipación de los jóvenes en dificultad social, es decir, mejorar la capacidad de conseguir **procesos de inclusión social efectiva** para dichos jóvenes. El encuadre de la comunicación presenta brevemente las características de dicha situación.

PALABRAS CLAVE: inclusión social, dificultades para la emancipación

INTRODUCCIÓN

El mes de enero de 2014 se conocieron los resultados de un nuevo estudio sobre la situación de los jóvenes en España (Rodríguez y Ballesteros, 2013). Los resultados confirman las interpretaciones que conocemos: la falta de trabajo genera dudas sobre la capacidad de integración presente y futura. El esfuerzo y la preparación no se traducen en la integración en el mundo adulto.

Si esto es así para la gran mayoría de la población joven, la situación es más grave para los jóvenes que se emancipan sin el apoyo de la familia, es decir, la transición a la vida independiente de los adolescentes que cumplen 18 años bajo una medida de protección, bien sea de acogida residencial o familiar. Conseguir la mayoría de edad, en estos casos, supone el cese de la medida protectora de la administración, de forma que la entrada en la vida adulta tiene una enorme trascendencia para estos

jóvenes e implica el cese de la tutela y el comienzo de un proceso de independencia forzoso y acelerado.

En el Informe de la Comisión Especial de Estudio de la problemática de la adopción nacional y otros temas afines (CES, 2010), esta cuestión se convertía en una de las más repetidas, pasando a formar parte de las recomendaciones finales del grupo de trabajo. Los nuevos desarrollos normativos de diferentes comunidades autónomas en relación a la protección infantil, han ido incorporando contenidos relativos a la preparación para la transición a la independencia de los adolescentes y al desarrollo de recursos para apoyar su emancipación, una vez han salido del sistema de protección de los menores.

No disponemos de cifras, detalladas por comunidades autónomas, sobre los menores que consiguen la mayoría de edad cuando están en el sistema de protección a la infancia, pero según datos aportados por el Observatorio de la Infancia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013), el 31 de diciembre de 2012 había en España entorno a 36.700 niños y niñas acogidos con medida de protección. De estos, unos 15.000 se encontraban en una medida de acogida residencial y casi 22.000 en acogida familiar.

La transición a la vida independiente se puede entender como el proceso por el cual el adolescente va asumiendo nuevos roles y haciendo frente a nuevas tareas, relacionadas con la adquisición de unos niveles de autonomía cada vez mayores respecto a sus adultos de referencia. Este camino culmina al completar el proceso educativo, encontrar un trabajo, ser capaz de mantener relaciones maduras y establecer su propio hogar. Aunque la fase intensa de este proceso se da a partir de los 18 años, sabemos que todos empiezan a preparar esta transición antes de conseguir la mayoría de edad. Primero se consiguen las bases de la autonomía, posteriormente se desarrollan las transiciones hacia la independencia, mediante los procesos de emancipación.

Los procesos de emancipación no son homogéneos para todos los jóvenes, hay un amplio abanico de experiencias de transición moderadas o agravadas por el impacto del contexto socioeconómico y sociocultural en el cual están insertados los jóvenes, así como por variables individuales y familiares. Aunque en el conjunto del Estado la tasa de abandono educativo prematuro –jóvenes de entre 18 y 24 años que no poseen ningún tipo de formación– ascendía en 2011 a casi el 37% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), esto no parece provocar en nuestro contexto una emancipación prematura. Por el contrario, las limitadas credenciales académicas parecen influir, entre otros factores, en las dificultades de incorporación al mercado de trabajo, lo cual a su vez provoca que la edad de emancipación de la población joven se sitúe alrededor de los 30 años, siendo una de las más altas de Europa. Para sólo aportar un indicador, la tasa de emancipación entre los 25-29 años²⁸ es del 43,7% (CRS, 2013, 24). Además, estas transiciones resultan cada vez más fragmentadas y

²⁸ Tasa de emancipación: porcentaje de personas que viven fuera del hogar de origen sobre el total de su misma edad.

reversibles, de forma que muchos jóvenes optan por volver al hogar familiar en tiempo de necesidad. Frente a este panorama, las dificultades se multiplican para aquellos adolescentes que salen del sistema de protección infantil, forzados a afrontar la independencia en la mayoría de los casos al cumplir los 18 años, cuando cesa la tutela de la administración. En contraste con los procesos dilatados de la mayoría de la juventud, la transición a la vida adulta para estos adolescentes es más breve, acelerada y más arriesgada. La ausencia de apoyo familiar efectivo es característica en la mayoría de los casos. Sus relaciones familiares, siempre difíciles cuando hay tutela administrativa, pueden haber desaparecido durante su acogida o incluso haberse convertido en una fuente de problemas. Es frecuente la presencia de dificultades de relación con la familia, la cual, en muchos casos se encuentra con un alto nivel de desestructuración, presencia de toxicomanías, problemas de salud mental, carencia de afecto, etc.

De este modo, la salida del sistema de protección resulta un paso definitivo e irreversible en su biografía. Para muchos de ellos no existe la opción de volver a la protección de los suyos en tiempo de dificultad, porque la carencia o el deterioro del hogar ha marcado sus vidas y ha determinado la necesidad de ser tutelados y pasar a ser acogidos por una familia o un hogar educativo. Esta situación, con la crisis social y la crisis del sistema de servicios sociales, todavía se ha hecho más grave. Hay organizaciones de iniciativa social que están haciendo un trabajo excelente en este sentido, pero la administración tiene que asumir su responsabilidad. Por estos motivos, ha llegado el momento de diseñar una política de apoyo efectivo a estos jóvenes que los de garantías de disponer de apoyo, si lo necesitan, hasta al menos los 24 años.

En este contexto, de aumento de las dificultades para la emancipación y de limitación de las políticas de apoyo efectivo a los jóvenes en dificultad social, se constituye en 2012 la **Red de Investigación y Formación en Jóvenes e Inclusión Social (RIFJIS)**, liderada desde Galicia por el catedrático José Antonio Caride (USC) y por el responsable de Igaxes3, Carlos Rosón. La red se orienta a identificar buenas prácticas y diseñar mejoras en el trabajo con jóvenes en dificultad social, tanto con menores en situación vulnerable como con adultos ex tutelados. Para ello cuenta, por una parte, con la **experiencia investigadora** de seis departamentos universitarios de referencia en el campo de la educación para la autonomía en España y Portugal; y, por la otra, con la trayectoria profesional de otras tantas **entidades especializadas** en juventud y emancipación. Sus miembros son:

Universidades	Entidades
Dep. de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Santiago de Compostela. Dep. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Dep. de Pedagogía y Didácticas	Fundación Natzaret (Balears). Opción 3- Cooperativa de Iniciativa Social (Comunidad de Madrid). Fundación ISOS- Instituto de Investigación y Formación para la Sostenibilidad Social (Comunidad de Madrid). Fundació Servei Solidari (Cataluña).

<p>Específicas, Univer. de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de la Coruña. Escola Superior de Educaçã, Instituto Politécnico do Porto. Dep. de Psicologia. Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida. Univer. de Girona.</p>	<p>Fundación Trébol de Iniciativa Social (Galicia). Igaxes 3- Instituto Galego de Xestión para o Terceiro Sector (Galicia).</p>
---	--

Los miembros de la red desarrollan, en paralelo, **procesos de formación superior** (máster):

- Máster Univer. en Intervención Educativa en Contextos Sociales (UNED)
- Máster Universitario en Intervención Socioeducativa con Menores y Familia (Universitat de les Illes Balears)
- Máster en Intervención y Emancipación de Jóvenes en Dificultad y Conflicto Social (Universidad de Santiago de Compostela)

También realizan estudios sobre los procesos de inclusión social de los menores y jóvenes en dificultad social. Un trabajo que ha servido de referencia para el estudio actualmente en proceso es la iniciativa, liderada por el profesor Melendro, de estudio de las estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social (2011-2012).

La investigación ya ha publicado sus resultados (Melendro y Rodríguez, 2013), los cuales pueden entenderse en la misma dirección de otros trabajos previos del profesor Melendro y sus colaboradores (Melendro, 2012). El estudio se planteaba por iniciativa de diversas entidades del Tercer Sector, en colaboración con grupos de distintas universidades y el apoyo de entidades públicas y privadas. Con dicho estudio se pretendía avanzar en el conocimiento de estrategias eficaces de intervención, contrastadas, validadas y que puedan ser reproducidas con éxito en diferentes contextos. Una intervención dirigida a adolescentes y jóvenes en grave riesgo de exclusión social.

El nuevo estudio que inició la red, en una fase preparatoria, a lo largo de 2013, se refiere al ***análisis, evaluación y mejora de los procesos de intervención para la emancipación de jóvenes en dificultad y/o riesgo.***

CONTEXTUALIZACIÓN

El estudio se plantea mejorar la capacidad de actuación de las entidades a partir de la realización de evaluaciones de los procesos y resultados de las intervenciones que llevan a cabo para la inclusión de los jóvenes entre 16 y 21 años. Dichas evaluaciones, así como los procesos de debate desarrollados, se llevan a cabo conjuntamente con los equipos de las universidades colaboradoras. Los resultados del análisis permitirán confirmar o mejorar las líneas estratégicas para la mejora de la autonomía y el desarrollo de procesos de inclusión de los jóvenes en dificultad y/o conflicto social. Este proyecto está dirigido a *jóvenes vulnerables* como beneficiarios de

una intervenció con mayores posibilidades de éxito, evaluada y contrastada a través de este estudio del que, como no podía ser de otra manera, son protagonistas.

Las entidades analizan sus resultados, mejoran su eficacia y refuerzan su posicionamiento ante los actores clave, aumentando su contribución a la inclusión de los jóvenes y sentando las bases para exportar el modelo de partenariado y sus conclusiones al resto de comunidades autónomas, un proyecto que servirá de aprendizaje mutuo en una Red formada por miembros de diferentes ámbitos (tercer Sector, académico etc.).

Identificación de la situación actual

- Falta de análisis sistemáticos de resultados en proyectos de emancipación de jóvenes en situación de riesgo y/o exclusión social.
- Falta de identificación de factores de éxito en proyectos de emancipación de jóvenes en situación de riesgo
- Falta de unificación en las metodologías de trabajo con jóvenes en riesgo de exclusión según la CCAA
- Desconocimiento del impacto de la actuación de las ONG.

El estudio que se ha iniciado en 2013, se puede considerar como una **investigación aplicada**, por lo que sus objetivos se plantean desde la perspectiva de la mejora de la capacidad para la inclusión social de jóvenes en dificultad social.

- **Objetivo general del proyecto.** Mejorar la inclusión social, emancipación y autonomía de jóvenes en situación de riesgo o conflicto social aumentando la eficacia de los programas de intervención.

- Objetivos específicos del proyecto

OB1.- Establecer estrategias de mejora y fortalecimiento de los programas de inclusión, emancipación y autonomía realizados por las organizaciones.

OB2.- Sistematizar las evaluaciones y mediciones de éxito en programas "tipo" de inclusión de jóvenes.

OB3.- Establecer protocolos e instrumentos de diagnóstico y evaluación de los jóvenes en situación de dificultad y/o conflicto social, comunes a todas las entidades y exportables a todos los gobiernos autonómicos.

OB4.- Establecer sinergias de trabajo conjunto en la red de entidades que trabajan por promover la ciudadanía activa dentro del colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión social.

- Muestra en el conjunto del Estado

Muestra de entre 120 y 280 jóvenes entre 16 a 21 años. La selección de la muestra de jóvenes (16-18 y 19-21 años) se realiza de acuerdo a los siguientes criterios, dimensión

mínima de la muestra en cada organización: 16 jóvenes de cada grupo de edad respetando la igualdad de género, es decir, un mínimo de 32 jóvenes en cada organización, intentando mantener cuotas mínimas de procedencia sociocultural.

- Procedimiento de análisis

- 1.- Análisis de las organizaciones y procesos en relación a la mejora de la autonomía y el desarrollo de procesos de emancipación e inclusión de los jóvenes en dificultad y/o conflicto social.
- 2.- Mejora de los protocolos e instrumentos de diagnóstico de los jóvenes en situaciones de dificultad y/o conflicto social.
- 3.- Análisis de los resultados obtenidos por parte de los y las jóvenes entre 16 y 21 años en relación a la mejora de la autonomía y el desarrollo de procesos de emancipación e inclusión, utilizando los instrumentos validados.

DESARROLLO DE LA PRIMERA FASE EN MALLORCA

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos en una de las zonas en las que se desarrolla el estudio, en la Fundación Natzaret de Mallorca.

1. Presentación: objetivos de la investigación

A continuación, se presenta la investigación realizada a lo largo del primer semestre de 2013. Es una investigación cualitativa que pretende realizar una primera aproximación al análisis de la calidad de los programas de emancipación de la Fundación Natzaret en Mallorca. Hablamos en plural de los programas de emancipación, porque entendemos que diversos programas tienen impacto en la emancipación de los adolescentes y jóvenes, desde los programas de autonomía hasta el programa orientado directamente a la emancipación (Casa del Jove).

Los objetivos, adaptados a la experiencia de Mallorca, son los siguientes:

- Analizar los procesos desarrollados por Natzaret para promover la emancipación de los adolescentes y jóvenes con los que desarrolla su trabajo.
- Analizar los resultados de los programas de emancipación, desde la perspectiva de los grupos de interés. Es decir, no se pretende conocer los datos cuantitativos del número de casos o beneficiarios de los diversos programas, ya disponibles por otras fuentes (memorias de los programas, por ejemplo), sino las opiniones de diversas personas de referencia: jóvenes, profesionales de Natzaret y profesionales de las organizaciones implicadas.
- Identificar las debilidades y oportunidades de los programas de emancipación.

2. Metodología

La metodología de la investigación es cualitativa. En los siguientes apartados se especifica la muestra y las cuatro variables centrales sobre las que se estructura la información en esta investigación. Para aproximarse al análisis de los procesos y resultados se opta por triangular la información proporcionada por diferentes informantes utilizando un planteamiento multi-método (entrevista, grupo focal, observación) y multi-instrumental (guiones de entrevista adaptados a cada informante y grupo, a partir del planteamiento común).

2.1. Muestra

En esta investigación se considera que la población, el universo de referencia, está configurada por el conjunto de **jóvenes participantes** en el programa; por la totalidad de **profesionales** a través de los cuales se desarrolla; y, también, por todos aquellos **agentes** que, en Mallorca, están directa o indirectamente relacionados por el proceso o los resultados de los programas de emancipación. Por tanto, la muestra realizada es de tipo estructural, con representación de cada sector del universo de referencia: jóvenes que participan en el programa, por profesionales de Natzaret que implementan los programas y por agentes de referencia. La selección de los participantes en la muestra se ha realizado según planteamientos intencionales a partir de los criterios de inclusión-selección que se presentan en la siguiente sección.

Dimensiones de las muestras parciales

En total han aportado información 9 profesionales de Natzaret, 7 profesionales del sector de infancia y adolescencia, 8 jóvenes emancipados. Más en detalle, se presentan a continuación las dimensiones de cada muestra parcial:

- 1 grupo focal, con 9 profesionales que implementan los diversos programas.
- 1 grupo focal, con 8 jóvenes (5 chicos y 3 chicas) que han participado en los programas de Natzaret y se han emancipado en los últimos años.
- 7 entrevistas semi-estructuradas con informantes cualificados diversos.

2.2 Variables de análisis

A continuación se detallan las diez variables, organizadas en dos bloques, sobre las que se estructuró la recogida de información en esta investigación:

Análisis de los procesos

- Misión y visión de la organización
- Grado de cumplimiento de la programación, en relación a los contenidos (formación de competencias, metodologías de actuación, etc.).
- Sistema de información general de la organización.
- Sistema de funcionamiento general. Trabajo en equipo.
- Incidencias a lo largo del proceso. Abandono de los menores a lo largo del proceso. Cambios de personal. Conflictos y dificultades.

Análisis de los resultados

- Resultados clave. Grado de cumplimiento de la programación.
- Participantes que completan el proceso con éxito.
- Satisfacción de los menores.
- Satisfacción por parte de los profesionales.
- Grado de cumplimiento de los objetivos generales, en relación a la emancipación de los adolescentes y jóvenes acogidos.

3. Análisis y tratamiento de la información

Para realizar el análisis, se han considerado los significados más destacados, identificados mediante el apoyo de software de análisis cualitativo (NVIVO 10), así como mediante el debate con otros investigadores y profesionales.

4. Resultados de la investigación. La emancipación de los jóvenes con dificultades sociales en Natzaret.

A continuación se presenta el resumen de la investigación realizada a lo largo del primer semestre de 2013.

4.1 Contextualización de la investigación

La emancipación efectiva y también el desarrollo de los programas de emancipación, se ve mediatizada por la estructura y dinámica económica, demográfica, social o cultural. La siguiente contextualización es una breve presentación de las claves de interpretación necesarias.

Los programas de emancipación

Se podría resumir el contexto en una serie de notas características:

- En Baleares los niveles de pobreza y dificultad social son de los más importantes del Estado. La economía estacional que ofrece trabajo precario durante seis meses, como máximo, junto al monocultivo turístico, dejan a muchas familias, y especialmente a los jóvenes, en situaciones difíciles; por eso la inserción laboral juvenil es muy precaria, las medias de ingresos son muy reducidas y el paro de larga duración importante.
- Baleares es la comunidad de Estado con el porcentaje más elevado de inmigración internacional, con lo que representa de mayor complejidad en algunos servicios clave, notoriamente los educativos (diversidad lingüística). Sin embargo, la capacidad de inclusión social ha sido hasta el momento muy importante, con pocos conflictos sociales.

- La dotación de servicios sociales, padece un déficit histórico. Las transferencias de competencias fueron mal dotadas, al producirse al final de los procesos de transferencia del Estado a las comunidades autónomas y existir poca capacidad de gestión por la poca relevancia política de la comunidad. Por todo ello, no se ha podido compensar dicho déficit y, con la crisis, ese desfase se observa en los niveles de cobertura. El decreto que regulaba la nueva Cartera de Servicios (2011)²⁹, orientada a realizar dicha compensación, ha sido puesto en espera hasta 2015.
- Las ofertas de iniciativa social, como la de Natzaret y otras organizaciones de referencia en el ámbito de la infancia y adolescencia, representan una alternativa que mejora las capacidades de la oferta pública.

Por lo que se refiere al análisis de la situación de los adolescentes y jóvenes en situaciones de dificultad social, se deben tener en cuenta cinco criterios más:

- Las situaciones de dificultad social de los menores están directamente relacionadas con las dificultades sociales observadas en las familias.
- Infancia, adolescencia y juventud son muy sensibles a los cambios socioeconómicos, especialmente al deterioro del mercado de trabajo.
- La limitada cobertura de los servicios sociales, afecta de forma directa sobre las situaciones de dificultad social de adolescentes y jóvenes.
- Los procesos de precarización que afectan a los adultos son padecidos de forma mucho más intensa por los menores de edad. Los procesos de cambio en la infancia y adolescencia motivan dicha afectación aumentada.

Natzaret como organización de iniciativa social

La Fundació Natzaret cuenta con dos centros dedicados a la emancipación: “Pista d’ateratge” y “PUF. Per un futur” (13 a 17 años), así como el proyecto Casa del jove (extutelados de 18 a 21 años). El objetivo de los programas Pista d’ateratge y PUF es la preparación para su futura emancipación.

Una de las mejoras que la entidad ofrece a los menores acogidos es el hecho de iniciar los procesos de emancipación en edad más temprana, lo que favorece la adquisición de las competencias necesarias. La emancipación está prevista con la mayoría de edad ya que la legislación que rige, hasta el momento, no prevé actuaciones una vez pasados los 18 años.

²⁹Decret 56/2011, 20 de mayo, de la Cartera Bàsica de Serveis Socials de la CAIB.

Tras unos años gestionando programas de emancipación, la entidad consideró que los 18 años, en algunos casos, era una edad demasiado temprana para una correcta emancipación, los jóvenes apenas hacía dos años que se habían podido incorporar al mercado laboral; la necesidad de disponer de recursos económicos les obligaba en ocasiones a dejar los estudios, además de forzar retornos familiares no deseados, con el riesgo que suponían. En los últimos años, se ha añadido la grave problemática socioeconómica, con la dificultad de acceso al mercado laboral de éstos jóvenes, lo que aun agrava más el proceso de emancipación. Este hecho impuso iniciativas para favorecer la inserción laboral de chicos y chicas que superaban los 18 años y pasaban a formar parte del proyecto Casa del Jove. Una de ellas fue la apertura del recurso “Mercadet Solidari Casa del Jove”, tienda de objetos de segunda mano gestionada por los propios jóvenes, cuyos beneficios revierten íntegramente en los usuarios.

4.2. Resultados del estudio (grupos focales de jóvenes y profesionales)

La presentación se centra, por problemas de espacio, a partir de las aportaciones de los jóvenes y profesionales de Natzaret en los grupos focales.³⁰

4.2.1. Resultados clave de Natzaret

Modelo de trabajo por competencias. La Fundació Natzaret y su equipo de profesionales, a lo largo de los años trabajados con el colectivo de jóvenes en dificultad o conflicto social, se plantearon completar el modelo de atención incorporando el trabajo por competencias. Los profesionales consideran que no es que se tenga que sustituir el modelo anterior, lo que debe hacerse es adaptarlo a las necesidades y características de los jóvenes:

“... creo que hay procesos y etapas en los niños con los que puedes trabajar competencias y con otros no, con un niño que acaba de entrar no puedes utilizar el modelo de competencias, porque no va a funcionar, (...), yo creo que a partir de los 16 a 18 es cuando empiezas realmente a implantar el tema de las competencias.” (GF 26/03. BF.P).

En las memorias de 2011-12 se expone la primera fase de implantación del modelo de trabajo por competencias. Los profesionales de Natzaret expresan que no pueden evaluar al cien por cien los resultados, ya que están en una fase de iniciación, aún queda trabajo para la implantación completa del modelo.

Ampliar la edad de emancipación. Desde el equipo educativo de la entidad, se cree conveniente alargar los procesos de los jóvenes que están en acogimiento residencial, puesto que el periodo de 16 a 18 años es un periodo muy corto para poder trabajar bien sus competencias y que estos jóvenes salgan preparados para llevar una vida lo más autónoma posible.

³⁰ Se sigue la norma de comunicación de resultados de las investigaciones cualitativas establecida para los estudios del Ministerio de Educación (Colectivo IOÉ, 2010).

4.2.2. *Adolescentes y jóvenes que completan el proceso en Natzaret*

Los procesos de los jóvenes que finalizan con la mayoría de edad son bastante positivos, ya que salen siendo autónomos, a pesar de que los profesionales piensan que están dejando el trabajo con estos menores inacabado. Los profesionales de la Fundació Natzaret consideran que la salida de los centros de acogimiento residencial debería ser a los 21 años, ya que así tienen un margen de tiempo extra para poder trabajar con ellos su autonomía y capacidad para la emancipación. Por ejemplo, que un menor pierda un año en sus estudios le puede perjudicar, al no salir ya de Natzaret con el graduado.

Por el contrario, como se comentó en uno de los dos grupos focales, que los jóvenes salgan con 21 años, es bueno, pero lo que expresan es que algunos se quedan presos emocionalmente con el personal que ha estado trabajando con ellos, en otras palabras, que son dependientes de ellos y es por ello que un punto en contra de salir a los 21 años es que se alarga su proceso de institucionalización y en algún momento se tiene que dar por finalizado. Aunque el equipo educativo considera que la edad de los 21 es la más idónea.

Tipología de jóvenes al salir de la institución. Los jóvenes cuando terminan su proceso en la Fundació Natzaret tienen diferentes perfiles:

“hi ha el jove que per exemple, està ressentit amb l’administració, que tot es súper injust, que 'he estado toda mi vida en centros', etc. I esperen els 18 anys per tornar amb la família, i...després hi ha l’altre perfil que se n’adona que no ha tingut una vida senzilla, però ha tingut oportunitats, ha pogut estudiar, ha pogut trobar una feina...” (GF 26/03. JJ.CP).

“després hi ha un altre perfil que és el jove que ni veu una cosa ni veu l’altre. Que no entén molt bé el que ocorre, que no té la capacitat de raonar a aquest nivell ni per veure que ha tingut una oportunitat, ni per veure lo de l’administració ni res” (GF 26/03. JJ.CP).

“també hi ha un perfil de víctimes, de... Mis padres me hicieron X, encima llevo a los 18 años y no tengo donde vivir,... ” (GF 26/03. JJ.CP).

Lo cierto es que los jóvenes no son del todo conscientes de las oportunidades, pero sí de las limitaciones que han tenido.

Retornos familiares. En el caso de que al finalizar los procesos, los jóvenes vuelvan a su hogar familiar, hay diversas opiniones. Unos, dicen que es adecuado que vuelvan a sus casas, puesto que:

“un jove que torna amb la seva família, a lo millor no estava per tornar amb ella quan tenia 12 anys, però més tard sí.” (GF 26/03. JJ.CP).

Otros dicen que la opción que tenían estos jóvenes era la mejor de las peores, por lo que se trabaja con la familia desde el principio para que estos retornos no se conviertan en fracasos y así dotar a los jóvenes de habilidades y competencias que les ayuden a sobrellevar estas situaciones.

4.2.3. Factores de un proceso de éxito

Desde que se trabaja con las familias ven los procesos con otra perspectiva que antes no tenían, ya que antes sólo estaban en contacto con el niño y con lo que éste contaba sobre su familia y tenía salidas de fin de semana con ésta:

“hace poco que se ha empezado el trabajo con las familias, y todavía no se ha vivido un retorno con...no hemos trabajado aún con ningún caso de retorno a los 18 años... de momento ha sido con chicos más jóvenes que se ha trabajado más el retorno con las familias.” (GF 26/03. AB. TS).

Un indicador de éxito en los procesos de retorno familiar es que los jóvenes reconozcan y acepten la situación familiar, para así poder adaptarse a ella.

El conjunto de los profesionales de la organización creen que el trabajo con las familias es un aspecto muy positivo que han mejorado, puesto que así los procesos que lleguen a ser retornos familiares, por unas causas o por otras, irán mejor encaminados a que sean beneficiosos para ambas partes.

Conciencia de su propio proceso. Los jóvenes que están en los centros de acogimiento, desde el primer día, hablan sobre el tema con sus educadores:

“ellos son conscientes desde el primer día.” (GF 26/03. BF. P).

“ho treballem des del moment en que entren, des del moment que entren, escolta tenim aquest temps...” (GF 26/03. JJ. CP).

Los jóvenes van madurando dentro de la institución y, en la mayoría de los casos, son ellos mismos los que se dan cuenta que no pueden perder un año de su vida, ya que al cumplir la mayoría de edad no tendrán las mismas oportunidades que otros jóvenes.

4.2.4. Mejoras para las futuras emancipaciones

El equipo educativo de la entidad considera que las mejoras necesarias para las emancipaciones futuras de éxito son, en primer lugar, que:

“es consolidin totes les iniciatives que tenim a nivell sociolaboral. Perquè el problema més greu que tenim és el tema laboral...” (GF 26/03. MR. RC/CJ)

Y en segundo lugar, que:

“crec que un èxit es que s’ha avançat l’entrada als pisos d’emancipació, abans era de 16, va passar a 15 i ara és a partir de 13 i vulguis o no tens dos anys més que pots sumar, que està clar que no treballaràs el mateix que treballaràs en els 17 anys, però ja comencen a assumir responsabilitats...” (GF 26/03. JJ. CP).

Además, la administración podría cubrir el periodo de edad de los 18 a los 21 años en materia de emancipación de los jóvenes en dificultad o conflicto social, así como también mejorar las medidas de apoyo a la emancipación, mediante el impulso del alquiler y la inserción sociolaboral.

Jóvenes emancipados

Los temas más importantes se plantearon a partir de 7 grandes temas.

1. ¿Cómo recordáis los años pasados en Natzaret? En general, se valoran muy positivamente los años pasados en Natzaret.

2. ¿Qué os gustó más y que cambiaríais? Acciones formativas, preparación laboral, relaciones sociales y con las familias...? Por lo que respecta a lo más positivo, se valora especialmente el apoyo e implicación por parte de los tutores, así como el apoyo que ofrece la organización, la red de seguridad que representa el centro. Lo más negativo se centra en las molestias de la adaptación a la convivencia con otras personas. Las mismas normas son una molestia, pero representan una fase necesaria del proceso educativo personal.

3. ¿Cómo se realizó el proceso de preparación para la salida? El trabajo es el factor más importante de los procesos de emancipación, pero después la vivienda. La soledad no se considera un problema, se sienten acompañados por el centro y acompañados por sus amigos, aunque hablan de esa sensación asociada a los cambios que se producen con la emancipación.

4. ¿Qué os fue más útil para la emancipación? La gran mayoría de los jóvenes valoran como positivas la organización y las normas aprendidas durante su estancia en el centro. Ayudándoles a adaptarse al mundo real. La seguridad de tener apoyo, aunque estés ya fuera, es muy positiva. Se considera positiva también la formación personal, el proceso de maduración. Creen que debería hacerse más una preparación para la inserción laboral.

5. ¿Qué habéis hecho desde la salida del centro? Se han esforzado para encontrar trabajo y vivienda. Ese proceso de "buscarse la vida" no es vivido traumáticamente. Han podido encontrar algunos trabajos en precario, con la excepción de un joven que lleva cinco años ocupado en el mismo lugar. Se establecen relaciones con algunos servicios, como los servicios sociales o los de ocupación, pero en el proceso posterior a la salida sigue siendo muy importante la relación con el centro, con los educadores de Natzaret.

6. ¿Quién os ha ayudado desde la salida de Natzaret? Los profesionales de Natzaret les han ayudado cuando lo han necesitado. Valoran positivamente tener la seguridad de que todavía pueden contar con alguien. Los servicios sociales solo excepcionalmente han sido una ayuda, en general no representa una opción. Los amigos fuera no pueden aportar una gran ayuda.

7. ¿Qué recomendaríais para mejorar la emancipación de otros jóvenes? En general, destacan la necesidad de recibir apoyo para encontrar trabajo y aprovechar los recursos externos. Al margen de esa demanda, compartida por todos, lo que domina en una expresión de gratitud y un reconocimiento de que el centro sigue siendo su red de seguridad más clara.

4.3. Conclusiones

Por lo que respecta a la necesidad de los programas de emancipación de Natzaret, se ha podido constatar una coincidencia en su necesidad y calidad. El programa es necesario, útil y tiene oportunidades de desarrollo positivo.

En cuanto a los procesos de intervención se pueden constatar una serie de hallazgos. En primer lugar, se ha detectado que en el conjunto de las intervenciones el peso relativo de los niveles de actuación individual (maduración, normas, autonomía...), familiar, laboral y comunitaria es desigual, con mayor dedicación al trabajo con el proceso educativo de los individuos y, solo en segundo lugar, el trabajo con las familias, la preparación para la emancipación y las relaciones comunitarias. Es decir, domina bastante el trabajo con individuos basado en su maduración personal.

Se valora positivamente el proceso actual de aumento de la profesionalidad de la actuación establecida en sus programas, así como el aumento de la calidad en los sistemas de gestión, evaluación y seguimiento de los diversos procesos.

Por lo que respecta al propio discurso de los informantes, se ha podido constatar, tal y como se esperaba, que los discursos sobre los procesos desarrollados son autojustificadores. La conciencia de que se trata de un conjunto de programas importantes para los menores en situación de necesidad, motiva una cierta justificación de toda la iniciativa. Sin embargo, eso no ha evitado la identificación de limitaciones y debilidades.

Por lo que se refiere a los resultados, se consideran más eficaces las actuaciones individuales con cada uno de los menores (maduración personal para la autonomía, formación, etc.) y las actuaciones del conjunto de la Fundación (en especial de mejora de espacios, profesionalización, establecimiento de alianzas externas, etc.), frente a los resultados en relación a la emancipación efectiva, bien valorados, pero de impacto más limitado.

El balance de los resultados es satisfactorio y el éxito en la implementación de las diversas actuaciones puede entenderse como el síntoma de la madurez como organización, poniendo las bases para una fase más ambiciosa de trabajo con un nuevo enfoque por competencias, nuevas áreas de actuación (trabajo con las familias, inserción laboral). En cualquier caso, se tendrá que analizar detenidamente como



evolucionan las diversas reformas y nuevos proyectos, así como los resultados que se obtengan a más largo plazo en la emancipación de los ex-tutelados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (CRS) (2013). *Indicadores básicos de juventud*. Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Comisión Especial del Senado (CES) (2010). Informe de la Comisión Especial de Estudio de la problemática de la adopción nacional y otros temas afines (650/000001). Madrid, *Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado*. 17 de noviembre de 2010, núm. 545.

Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid, UNED.

Melendro, M. y Rodríguez, A.E. (coord.) (2013). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid, UNED.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012* (Edición 2014). Madrid, MECD.

Rodríguez, E., Ballesteros, J.C. (2013). *Crisis y contrato social, los jóvenes en la sociedad del futuro*. Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

WEBS DE REFERENCIA

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (CRS)
<http://adolescenciayjuventud.org/es/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
<http://www.msssi.gob.es/ssi/portada/home.htm>

Observatorio de la Infancia.
<http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/home.htm>

Red de Investigación y Formación en Jóvenes e Inclusión Social
<http://joveneseinclusion.wordpress.com/red/>

Responsable Esther Álvarez

Usando el Índice para la inclusión para examinar la Educación Inclusiva desde la perspectiva de los Maestros

Qinyi Tan

Josep M. Sanahuja

Rosa Fortuny Guasch

Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore inclusive education of the primary schools within the Chinese socio-cultural context, and examine the teachers' perspective of inclusion through the Index for Inclusion in three dimensions: culture, policy and practice. In order to meet the diversity of inclusion related to special educational needs in regular classrooms, it attempts to implement the questionnaire of Index for Inclusion to promote the development of inclusion in the primary schools through empirical research.

Data was gathered from two primary schools within 61 teachers participated in the study. The Index for Inclusion was employed to collect data to gain a reasonable understanding of the cultures, policies and practices at the primary schools.

In conclusion, inclusive education is a process, and China is experiencing the primary stage, partnership between school and family, minimizing discrimination and teacher training should be improved.

KEYWORDS: Index for Inclusion, Inclusive Education, Teachers

INTRODUCCIÓN

Los pasos para lograr la educación para todos se ha llevado a cabo desde hace más de 55 años, como se indica en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas (ONU, 1948) dónde se afirma que la inclusión en la educación es un derecho humano. El objetivo continua hacia garantizar la educación básica e incluye todo lo que se indica en el artículo 26, seguido de una serie de declaraciones clave, a saber: El Programa Mundial de Acción para las Personas con Discapacidad (ONU, 1982); Convención sobre los Derechos de los Niños (ONU, 1989); La Declaración Mundial sobre una Educación para Todos (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990); Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre

Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994); Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000); Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2000); EFA Flagship: la Educación para Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión (2001); Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006); y la Educación para Todos (EFA) insignia de Educación para Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión (UNESCO, 2010).

La inclusión es un proceso y no un estado (Ainscow, 2005), y esto hace hincapié en el carácter dinámico y evolutivo de las prácticas educativas inclusivas, así como en el proceso de ir hacia unos sistemas educativos y una sociedad más equitativa, justa e incluyente. Stainback y Stainback (1995) proponen que la colocación en clases generales en los EE.UU. es un derecho civil. Estos defensores creen que las escuelas deben ser reestructuradas de manera que la inclusión completa se pueda proporcionar a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales. En cuanto a la definición de inclusión o educación inclusiva, todavía es objeto de mucho debate, y la definición de las mejores prácticas no es una tarea sencilla (Slee, 2001). La inclusión es vista como un proceso a abordar y dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro y desde la educación (UNESCO, 2005).

También se pusieron de relieve las barreras de la educación inclusiva. Muchas escuelas han comenzado a preocuparse de su rendimiento académico y de su reputación, los cuales pueden resultar dañados si resultaran ser "demasiado" inclusivas (Dyson y Millward, 2000). En algunas jurisdicciones educativas, esta perspectiva persiste a pesar de que los resultados de las investigaciones muestran una pequeña relación estadísticamente negativa entre la inclusión y el logro, relación que se explica en gran medida por el hecho de que muchas de las escuelas más inclusivas se encuentran en zonas con desventaja social y económica (Dyson *et al.*, 2004). Según Minke *et al.* (1996), la razón más citada para la resistencia es la falta de habilidades necesarias para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los investigadores también han encontrado que la inclusión está inadecuadamente y, a menudo descuidada en la formación del profesorado (Barton, 2003; Booth *et al.*, 2003; Garner, 2001; Jones, 2002; Thomas y Loxley, 2001).

En China, se comenzó a realizar el programa de "aprendizaje en el aula regular" a partir de 1988, con la finalidad de inscribir a un gran número de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, en respuesta a la tendencia internacional y a la meta nacional de universalizar la educación obligatoria. A continuación, se publicaron numerosas leyes y reglamentos. La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un documento legal importante del sistema de protección de los derechos humanos en la perspectiva internacional y que tuvo un impacto profundo en China. Desde el 26 de junio de 2008, el Congreso Nacional del Pueblo aprobó formalmente la adhesión de China a la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Hacer cumplir la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" es una manifestación concreta. Al ratificar la CDPD (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) en 2008, el gobierno chino se comprometió con "el objetivo de la plena inclusión". Además, el gobierno alentó a los estudiantes a asistir a escuelas regulares, aunque continuó

desarrollando un sistema paralelo de escuelas especiales y escuelas regulares, en lugar de invertir en la educación inclusiva en el sistema escolar regular. Posteriormente, se publicaron algunas leyes relacionadas con los derechos de las Personas con Discapacidad, como las estipulaciones de accesibilidad en la Ley sobre la Protección de las Personas con Discapacidad, el Plan de Implementación para la construcción sin barreras en el Eleventh Five-Year Plan (2006 - 2010), o las normas que facilitan el uso de instalaciones públicas para Personas con Discapacidad.

El Banco Mundial señala que " la evidencia creciente sugiere que el enfoque más rentable no es construir escuelas especiales para niños con discapacidad; lo más prometedor es innovar y rentabilizar el bajo coste de la "educación inclusiva" aproximación que está siendo adoptada en China , Nepal , la República Democrática Popular de Lao, y en otras partes para incorporar la participación de los niños con discapacidad en el sistema escolar regular, reduciendo las barreras físicas y de otro tipo a su participación". Sin embargo, todavía hay un sistema de educación paralelo en China. La ejecución de los sistemas escolares paralelos es muy caro y hay pruebas abrumadoras de que no funciona.

El Índice para la inclusión, que es un recurso para apoyar el desarrollo inclusivo de las escuelas, ha llegado a ser ampliamente conocido (Booth *et al.*, 2000). Más concretamente, se utilizan tres dimensiones para considerar la inclusión, a saber, la cultura, la política y la práctica. El artículo pretende ser un estudio de caso para investigar el estado actual de las escuelas primarias chinas y apoyar el desarrollo de escuelas inclusivas en la perspectiva de los docentes, utilizando los indicadores del Índice para la inclusión a través de cuestionarios, a través de las dimensiones de la cultura, la política y la práctica.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Este estudio quiso analizar el proceso de educación inclusiva a través de las perspectivas de profesores en dos escuelas de la China continental. Fue inspirado por el Índice para la Inclusión desarrollado en Reino Unido (Booth *et al.*, 2000). El Índice se utiliza para guiar a las escuelas a través de un proceso de desarrollo de la escuela inclusiva, mediante la reducción de las barreras al aprendizaje y la participación de todos. Por lo tanto, nuestra pregunta de investigación fue: ¿cuáles son las barreras de la educación inclusiva según la perspectiva de los profesores? Se utilizó un diseño de investigación de método mixto, donde se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Muestra

El estudio escogió dos escuelas de educación primaria como representación de los dos tipos de escuelas chinas: las escuelas rurales y las escuelas urbanas. Debido al hecho de que las dos escuelas representan diferentes niveles, bien pueden representar a la educación general de la China continental, en particular la situación de la educación inclusiva. En este estudio, la escuela R está situada en un pequeño pueblo rural, y la escuela U se encuentra en el centro de la zona urbana. Más específicamente,

la escuela R es una escuela de tamaño medio para los estándares chinos, con aproximadamente 300 estudiantes y 16 profesores, mientras que la escuela U es más grande y tenía una población de aproximadamente 1.300 estudiantes y 49 profesores. Las dos escuelas van desde el grado 1 hasta el grado 6. En el estudio, no hay garantía de que todos los maestros de las dos escuelas se hayan podido seleccionar con la igualdad de condiciones, y por lo tanto la muestra seleccionada no representa la situación de otros maestros en la población.

61 maestros participaron en este estudio. 15 fueron de la escuela U y 46 eran de la escuela R, respectivamente. Se realizó un muestreo no probabilístico.

	Variable	Frequency and Percentage of School U (N=46)	Frequency Percentage of School R (N=15)	Frequency and Percentage of Two schools (N=61)
Gender	Male	15 (32.6%)	7 (46.7%)	22(36.1%)
	Female	31 (67.4%)	8 (53.3%)	39(63.9%)
Age Group	21-20 years	10 (21.7%)	7 (46.7%)	17(27.86%)
	31-40 years	21 (45.7%)	3 (20%)	24(39.34%)
	41-50 years	9 (19.6)	1 (6.7%)	10(16.4%)
	51-60 years	6 (13%)	4 (26.6%)	10(16.4%)
Educational Attainment	Associate degree	18 (39.1%)	6 (40%)	24(39.34%)
	Bachelor degree	28 (60.9%)	6(40%)	34(55.74%)
	Secondary Normal Education	0	3(20%)	3(4.92%)
Teaching experience	0-5 years	3(6.5%)	5(33.4%)	8(13.11%)
	6-10 years	11(23.9%)	3(20%)	14(22.95%)
	11-15 years	14(30.4%)	0	14(22.95%)
	16-20 years	10(21.7%)	3(20%)	13(21.31%)
	more than 21 years	8(17.5%)	4(26.6%)	12(19.68%)
Training	Yes	28(60.8%)	0	28(45.9%)
	No	18(39.2%)	15 (100%)	33(54.1%)
Teaching experience with SEN students	Yes	17(37%)	8(53.3%)	25(40.98%)
	No	29(63%)	7(46.7%)	36(59.02%)

Procedimiento

Al principio se estableció contacto con la escuela y se permitió realizar el estudio, luego se hizo una presentación a todos los participantes. Después, se llevó a cabo el estudio. Los datos proceden de las escuelas de educación primaria a través de cuestionarios que contenían tanto preguntas cerradas como abiertas. Los cuestionarios se pasaron a los miembros seleccionados, incluyendo maestros y el director de la escuela. Los cuestionarios de los docentes contienen un conjunto genérico de las preguntas obtenidas a través de 44 ítems que fueron empleados para recopilar los datos para obtener una comprensión razonable de la cultura (13 ítems), de las políticas (15 ítems) y de las prácticas (16 ítems) en la escuela, a fin de identificar el estado actual de la educación inclusiva. El cuestionario fue traducido al chino (el idioma de enseñanza en las escuelas) y contextualizada para el contexto de la escuela local.

Las respuestas de los ítems de los cuestionarios de registro se obtuvo mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos desde 1 (totalmente de acuerdo); 2 (un poco de acuerdo); 3 (un poco en desacuerdo); y 4 (totalmente en desacuerdo). Las respuestas medias se calcularon desde 1 (totalmente de acuerdo) hasta 4 (totalmente en desacuerdo) con una mayor respuesta que indica menos acuerdo en un ítem. Todas las preguntas incluyen ítems relacionados con la cultura, la política y las prácticas de la escuela y todas las preguntas se formularon positivamente (por ejemplo, " las acciones de la escuela se basan en la filosofía de inclusión " y " La intimidación no es un problema para la escuela"). Se añadieron preguntas abiertas a las preguntas cerradas de los cuestionarios. Las preguntas abiertas pedían a los participantes que nombrasen tres cosas prioritarias para el desarrollo. Las preguntas abiertas generaron una sorprendente riqueza de datos que enriquecen el estudio de caso de la escuela considerablemente.

Cuando los participantes terminaron de rellenar los cuestionarios, la escuela los recogió, y luego el director del centro educativo se los dio a los investigadores. En total había 65 profesores entre las dos escuelas, y 61 de ellos participaron en la investigación con la respuesta de los cuestionarios. Esta tasa de respuesta se considera muy bueno.

Análisis de datos

De los cuestionarios devueltos se verificó la exactitud y la exhaustividad. Luego fueron analizados mediante estadística descriptiva producida por el SPSS 19 y los datos de las preguntas abiertas fueron analizadas mediante análisis de contenido cualitativo (Babbie y Mouton, 2001). Los datos se analizaron de manera descriptiva utilizando la media como una medida de tendencia central y distribución de la frecuencia para responder a la pregunta de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En base a las dimensiones del Índice para la Inclusión, este estudio se trató de conocer los resultados a través de la cultura, la política y la práctica.

En general, los cuestionarios de los profesores muestran que para 19 de los 44 ítems, hay una tasa de respuesta más alta dentro de los dos niveles de desacuerdo (totalmente en desacuerdo / un poco en desacuerdo) que en los niveles de acuerdo. La media global de todos los encuestados en todos los ítems de los maestros fue 2.357, con una varianza de 0.239. Este medio indica una situación de inclusión que se encuentra entre los números 2 y 3 de respuesta, es decir, entre "un poco de acuerdo" o "Un poco en desacuerdo", pero se inclina fuertemente hacia el 2, que se refiere a la respuesta "un poco de acuerdo" en la escala del cuestionario. La respuesta significa que se estaría más cerca de "un poco de acuerdo". Las puntuaciones más bajas indican una situación más inclusiva.

Cultura

La media de todos los encuestados sobre los temas de la cultura era 2.288, y la media indica una situación de inclusión que se encuentra entre los números de respuesta 2 y 3, que se encuentra entre "un poco de acuerdo" o "Un poco en desacuerdo", pero se inclina fuertemente hacia el 2, que pertenece a la respuesta "un poco de acuerdo" en la escala del cuestionario. La respuesta significa que se estaría más cerca de "un poco de acuerdo". Las puntuaciones más bajas indican una situación más inclusiva.

En cuanto a la cultura, 8 de los 13 ítems obtuvieron una mayor tasa de respuesta dentro de los dos niveles de acuerdo (Totalmente de Acuerdo / Un poco de acuerdo) que los niveles de desacuerdo (Un poco en desacuerdo / Totalmente en desacuerdo). Todos los participantes coincidieron en que el personal y los gobernadores trabajan bien juntos. También indica que la existencia de una relación positiva de trabajo entre el personal y los gobernadores. Sin embargo, la mayoría de los participantes negaron que había una asociación entre el personal y los padres, dónde los profesores no creen que todas las comunidades locales se involucren en la escuela. También estaban de acuerdo en que el personal, los gobernadores, los estudiantes y los padres comparten una filosofía de inclusión. Treinta de ellos mostró el desacuerdo con el ítem: "Los estudiantes no son igualmente valorados". Y veintiséis de ellos creían que la escuela no se esfuerzan por minimizar todas las formas de discriminación.

En China, las actitudes tradicionales influenciadas por una mezcla de confucianismo, budismo y taoísmo, siguen influyendo en las actitudes de la gente hacia las personas con necesidades educativas especiales. Aunque Confucio defendía "No Child Left Behind", individualizada en la antigüedad, pero la cultura tradicional del confucianismo, el budismo y el taoísmo lo negó durante años ¿Qué temas históricos debe ser responsables de la decadencia de la cultura tradicional? En los últimos 100 años, los movimientos destruyeron la cultura tradicional. Por ejemplo, el movimiento por derrocar a Confucio y Sus Hijos en 1919, la campaña para destruir a los "Four Olds" en 1960 y 1970, y la crítica a Lin (Biao), Campaña de Crítica a Confucio en la década de 1970. Más específicamente, basado en la investigación de la China continental, este estudio analiza el estado actual de inclusión en la perspectiva de la cultura a través de actitudes y culturas discriminatorias competitivas para los estudiantes.

Actitudes discriminatorias

En cuanto a las actitudes, los participantes estaban familiarizados con el aprendizaje en la clase regular (LRC)³¹ en lugar de la educación inclusiva. En las preguntas abiertas con los participantes utilizaron, LRC de manera más común, lo que significa aceptar a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Sin embargo, LRC se relaciona con la integración en lugar de la inclusión (Huang, 2009), por lo tanto, la discriminación todavía existe a través de esta la actitud. Mientras que la media de los puntos indica una opinión similar, la mayoría de los maestros no está de acuerdo con la opinión de la siguiente manera:

Existe una asociación entre el personal y los padres. (M = 2,78)

Todas las comunidades locales participan en la escuela. (M = 3,24)

El personal, los gobernadores, los estudiantes y los padres / cuidadores comparten una filosofía de inclusión. (M = 2,80)

La escuela se esfuerza por minimizar todas las formas de discriminación. (M = 2,54)

Los artículos enumerados anteriormente mostraron la situación menos inclusiva en las escuelas de caso en la perspectiva de los docentes. Con el fin de eliminar las actitudes discriminatorias, la escuela debe tratar de minimizar todas las formas de discriminación, la cooperación con las comunidades locales y las familias.

Culturas competitivas

Culturas escolares competitivas, la enseñanza y el aprendizaje, especialmente orientada hacia los exámenes fueron la barrera de la educación inclusiva en China. Los estudiantes chinos se enfrentan a numerosos exámenes tan pronto como, una vez que asisten a la escuela, incluyendo examen de ingreso a la escuela de secundaria, la Prueba de Acceso a la Universidad Nacional (NCEE). En la cultura tradicional china, a los estudiantes siempre se les dice lo siguiente: "Para ser un sabio es estar en la parte superior de la sociedad, mientras que todas las otras carreras son inferiores". Con esta idea, que es contraria a la educación inclusiva, se intensifica la tendencia de la educación orientada hacia los exámenes y las culturas escolares de la competencia, en lugar de desarrollar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

De acuerdo con los resultados del análisis de datos, más del 56% de los participantes estuvieron de acuerdo con el material: los estudiantes son igualmente valoradas. (M = 2,65). La media también mostró la situación menos inclusiva en este punto. Con el trasfondo de la cultura de la competencia, es difícil centrarse en todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, para que los estudiantes con dificultades sean valorados por igual. En este punto, la cultura competitiva hace una situación menos inclusiva en la perspectiva de los docentes.

³¹ con el fin de inscribir a un gran número de estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias en China, se comenzó a conducir el programa de "aprendizaje en el aula regular" a partir de 1988.

Política

La media de todos los encuestados sobre los temas de la política era 2.302, lo cual indica una situación de inclusión que se encuentra entre los puntos de respuesta 2 y 3, que se encuentra entre "un poco de acuerdo" o "Un poco en desacuerdo", pero se inclina fuertemente hacia el 2, que pertenece a la respuesta "un poco de acuerdo" según la escala del cuestionario. La respuesta significa que estaría más cerca de "un poco de acuerdo".

En realidad, China ha registrado un aumento de aceptación de estudiantes con discapacidad en la enseñanza obligatoria con la aplicación de la política de apoyo de "dos exenciones una subvención", que es una reforma fiscal de la educación obligatoria y gratuita en marcha desde marzo de 2006 hasta el pago de una amplia transferencia, eximiendo los gastos de matrícula y cuotas de libros de texto para todos y subvencionar gastos de manutención para estudiantes internos pobres. En realidad, había 80.000 niños en edad escolar que no asistían a la escuela. A finales de octubre en 2012, el 71,9 % de los estudiantes con discapacidad estaban recibiendo la educación obligatoria en China. En cuanto a la tasa de matriculación de los estudiantes en edad escolar con discapacidad, en el área urbana fue del 74,2%, y en el área rural fue del 71,4%. Sin embargo, todavía hay algunos obstáculos en el proceso de inclusión en el ámbito de las políticas.

La falta de una Adaptación Razonable

En la escuela china, la mayoría de ellos son la falta de ajustes razonables. En las dos escuelas de la muestra, todavía se enfrentan al mismo problema. Según los resultados de los cuestionarios, vale la pena señalar que nadie se mostró de acuerdo con este ítem: el personal de desarrollo de las actividades ayuda al personal para responder a la diversidad del alumnado. (M = 3,09). El 91,3% de los participantes se mostró un poco en desacuerdo y el 8,7% restante muestran un totalmente en desacuerdo sobre este punto. Esto significa M = 3,09, lo que indica una situación de inclusión que se encuentra entre los números de respuesta 3 y 4, pero se inclina fuertemente hacia 3, que se refiere a la respuesta "un poco en desacuerdo" en la escala del cuestionario. Las puntuaciones más altas indican la situación menos inclusiva. Para hacer realidad el derecho a la educación inclusiva, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) exige a los Estados garantizar la "adaptación razonable". Según la definición de la CDPD, la adaptación razonable significa que "las modificaciones y ajustes necesarios no impongan una carga desproporcionada o indebida... para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás en todos los derechos humanos y las libertades fundamentales".³²

Los participantes también indicaron a través de la pregunta abierta que las escuelas no tienen notas escritas proporcionadas y no hay instrucción de lenguaje de señas; además las escuelas no proporcionan fácilmente ayudas visuales, en braille, materiales electrónicos, o textos ampliados para los estudiantes con impedimentos visuales.

³² Convention on the Rights of Persons with Disabilities, article. 2.

Además, nueve participantes a través de las preguntas abiertas señalaron que el gobierno debe dejar de construir nuevas escuelas de educación especial. A este fenómeno debería prestarse más atención. En 2010, había 1.706 escuelas de educación especial con 0.4256 millones de estudiantes. En 2010 y 2011, el gobierno central invirtió 4100 millones de yuanes a 1.001 escuelas de educación especial, incluyendo la reconstrucción y la ampliación de las escuelas de educación especial y la construcción de otros nuevos centros en el medio oeste de China. En la provincia de Gansu, se planea construir 41 nuevas escuelas de educación especial en 2014.³³

Práctica

En cuanto a la práctica, la media de todos los encuestados en estos ítems era de 2.463, y la media indica una situación de inclusión que se encuentra entre los números de respuesta 2 y 3, que se encuentra entre "un poco de acuerdo " o " un poco en desacuerdo", pero se inclina fuertemente hacia el 2, que se refiere a la respuesta "un poco de acuerdo " en la escala del cuestionario. La respuesta significa que estaría más cerca de "un poco de acuerdo".

Estrategias de enseñanza orientada hacia los exámenes

El principio rector de la educación en las escuelas chinas es "La educación debe estar al servicio de la modernización socialista y debe combinarse con el trabajo productivo con el fin de fomentar los constructores y sucesores con el desarrollo integral - moral, intelectual, física y estética - por la causa socialista". Y la clave del principio es el desarrollo de la inteligencia. La evaluación de la inteligencia es el examen en la escuela china. Así, se han utilizado estrategias de enseñanza orientada hacia los exámenes en la enseñanza de prácticas con mayor frecuencia.

Los resultados del análisis del cuestionario también demostraron la situación. El 82,6% de los maestros se mostraron un poco en desacuerdo y el 15,2 % de ellos se mostraron un poco en desacuerdo con el ítem: Las lecciones desarrolladas con una comprensión de la diferencia. El 84,7% de ellos también mostró el desacuerdo con el ítem: La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes. El 52,2% de ellos no están de acuerdo con que la tarea contribuye al aprendizaje de todos. De hecho, la práctica de la enseñanza, incluida la experiencia, la evaluación y las tareas, todas ellas van encaminadas a hacer que los estudiantes obtengan altos logros del examen. Adicionalmente, en las estrategias de enseñanza orientada hacia los exámenes parecían como la barrera de la práctica docente en el proceso de inclusión.

Capacitación Limitada

La Capacitación Limitada es otra barrera de la inclusión. De acuerdo con los resultados del análisis de cuestionario, más de un 65% a través de las preguntas abiertas mostró que tenían la esperanza de obtener una formación sobre educación inclusiva. Sin entrenamiento, es difícil construir la asociación en el plan docente, enseñar y revisar. La mayoría de los participantes no saben cómo desarrollar recursos

³³ Forty-one special schools will be built this year in Gansu, China, Retrieved from http://www.gs.xinhuanet.com/news/2014-02/05/c_119213596.htm

para apoyar el aprendizaje y la participación. Los resultados de la frecuencia también probaron esta cuestión. El 84,8% de los participantes se mostró en desacuerdo en este ítem: el plan docente, enseñar y revisar en colaboración ($M = 2,85$). Además, el 80,4% de los participantes se mostró en desacuerdo con que el personal desarrolle recursos para apoyar el aprendizaje y la participación ($M = 2.8$). En realidad, los maestros y los administradores de las escuelas carecen de formación en la educación inclusiva para hacer adaptaciones posibles. (Peng, 2011). La Ley sobre la Protección de las Personas con Discapacidad (LPDP) y el Reglamento de la Educación de las Personas con Discapacidad (REPD) estipulan que las instituciones que forman a los maestros de escuelas regulares deben incluir cursos en la enseñanza de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, una encuesta de estas instituciones mostró que sólo el 13,9% de ellos lo hacen, y sólo una minoría de estos lo hacen de forma regular (Wang, 2006).

CONCLUSIONES

En este trabajo se investigó dos escuelas de educación primaria regulares para examinar la barrera en el proceso de la educación inclusiva en China según la perspectiva de los docentes. Se encontró que las actitudes discriminatorias, la cultura competitiva, el sistema educativo paralelo, la falta de adaptaciones razonables, las estrategias de enseñanza orientada hacia los exámenes y la capacitación limitada fueron las principales barreras en el proceso de inclusión de la escuela regular. China está experimentando la etapa primaria, dónde la colaboración entre las escuelas y las familias, la discriminación y la formación de los docentes deberían ser mejoradas. Se necesitan más esfuerzos para crear actitudes sociales positivas hacia los alumnos con NEE, y para mejorar la calidad de la educación para todos en las aulas regulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). From special education to effective schools for all. Keynote presentation at the International Special Education Conference, Glasgow, Scotland, 1-4 August. Retrieved from http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_a/ainscow_m.shtml
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion?* London: Institute of Education.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Booth, T., Ainscow, N., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L., (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE, Bristol.
- Booth, T., Nes, K., and Stromstad, M. (Eds.). (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge/Falmer.



Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods (4th ed.)*. French Forest, NSW: Pearson Education Australia.

Chadla, A. (2003). Perspectives in Special Needs Education in India: A Journey from Isolation to Inclusion. Available from: <http://www.un.org.in/Janshala/Janmar03/incluson.htm>

Dyson, A., and Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., and Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement. Research Report (RR578)*. London: DfES.

Garner, P. (2001). Goodbye Mr Chips: Special needs, inclusive education and the deceit of initial teacher training. In T. O'Brien (Ed.), *Enabling inclusion: Blue skies...dark clouds?* London: The Stationery Office.

Huang Z.C. (2009). *The development of inclusive education: from LRC to inclusion*. Available from: http://www.spe.edu.sh.cn/User_Data/UpFile/2009428665730184.pdf

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass

Minke, K. M., Bear, G., Deemer, S. A., and Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30 (2), 152-186.

Jones, P. (2002). Promoting inclusive practices in primary initial teacher training: Influencing hearts as well as minds. *Support for Learning*, 17 (20), 58-63.

Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 10, 14-26.

Peng X.G.(2011). On the Challenges Facing China in the Promotion of Inclusive Education and Relevant Suggestions, *Chinese Journal of Special Education*, 4.

Stainback, W., and Stainback, S. (1995). *Controversial issues confronting special education*. New York: Allyn and Bacon.

Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.

Thomas, G., and Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.



UN, (1948). *The Universal Declaration on Human Rights*, Adopted by the General Assembly on 10 December 1948. .

UN, (1982). *World Programme of Action Concerning Disabled Persons*, Adopted by the General Assembly, by Its Resolution 37/52 on 3 December 1982. .

UN, (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Ratified by General Assembly Resolution 44/25, 20 November 1989. .

UN, (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Adopted by the General Assembly by Resolution A/RES/61/106, 13 December 2006. .

UNDP, (1997). *Human Development Report 1997: Human Development to Eradicate Poverty*. Oxford University Press, Oxford.

UNESCO, (1998). *Inclusive Education on the Agenda*. UNESCO, Paris.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO, Paris.

UNESCO, (2006). *2006 EFA Global Monitoring Report—Literacy for Life*. UNESCO, Paris.

UNESCO. (2009). *2009 EFA Global Monitoring Report—Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO, Paris.

UNESCO, (2010). *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion, A Flagship Under the Education for All Programme*. Available from www.inclusionflagship.net

Wang H.P. (2006). An Investigation Report on the Implementation of Special Education Courses in General Normal Colleges and Universities, *Chinese Journal of Special Education*, 12.

La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas

Ester Miquel Bertran

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Facultad de Ciències de la Educació. Universidad Autónoma de Barcelona

ester.miquel@uab.cat

Beatriz Sabaté Juncosa

Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona

beatriz.sabate@uab.cat

Mar Morón Velasco

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

mar.moron@uab.cat

RESUMEN

La atención educativa del alumnado que tiene mayores dificultades para acceder al aprendizaje en los contextos ordinarios supone un reto para toda la comunidad educativa. Fomentar **la docencia compartida** se convierte en un modelo de utilización del apoyo que beneficia a todos: alumnado y profesorado. Remarcamos las ventajas y potencialidades, y los aspectos básicos que hay que tener en cuenta si se quiere facilitar la implementación en un centro el trabajo conjunto de dos profesores dentro del aula, o de un profesor y un auxiliar de apoyo. A su vez, también las dificultades que comporta este tipo de organización.

PALABRAS CLAVE: docencia compartida, educación inclusiva, dos profesores en el aula, aula auxiliar de apoyo, atención al alumnado con dificultades de aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Existe cada vez más una demanda social para que el proceso de construcción de la educación inclusiva, una educación para todos y todas, sea una realidad palpable en los centros educativos. La atención educativa del alumnado que tiene mayores dificultades para acceder al aprendizaje en los contextos ordinarios supone un reto para toda la comunidad educativa. El recorrido para conseguir este hito pone en evidencia las debilidades del proceso de inclusión, susceptibles de ser mejoradas entre todos. No se trata de buscar soluciones para un grupo que necesita apoyos específicos

sino de hacer que toda la institución educativa se vuelva más inclusiva, desde la sensibilización de todos los agentes educativos. Por lo tanto, los agentes educativos y sociales implicados se conforman como protagonistas del propio proceso de mejora.

Durante los dos primeros años de la investigación *Mejora de la respuesta educativa de los centros ordinarios a través de buenas prácticas inclusivas*³⁴ y de los resultados obtenidos, constatamos que una buena utilización de los recursos para favorecer una escuela más inclusiva que dé respuesta a todo el alumnado es el trabajo de dos maestros dentro del aula.

Así, la finalidad de nuestro texto es realizar un estudio sobre la docencia compartida desde la investigación documental y presentarlos primeros resultados de nuestra investigación para dar respuestas a la necesidad actual que evidenciamos en las escuelas: cómo gestionar los recursos y crear buenas estructuras organizativas y metodológicas que dinamicen la presencia de dos maestros dentro del aula para conseguir que sea un recurso que favorezca buenas prácticas inclusivas.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Esta comunicación se elabora a partir del trabajo desarrollado en una investigación I+D+i que tiene como objetivo principal mejorar las respuestas educativas de los centros ordinarios a través de buenas prácticas inclusivas, desde la participación e implicación del propio centro educativo. Con tal de llevar a cabo la investigación se ha seguido las siguientes fases:

Fase 1. Identificar y analizar las buenas prácticas de educación inclusiva de los centros educativos a lo largo de la escolarización obligatoria de todo el alumnado, especialmente aquel que requiera de unas necesidades de apoyo importantes para acceder al aprendizaje y a la participación.

Fase 2. Diseñar proyectos de mejora para una educación inclusiva en los centros. En la primera fase, desde una vertiente metodológica cualitativa, los tres primeros objetivos de la investigación se analizaron a través del uso del *Index for Inclusion*³⁵, la realización de unas entrevistas, observaciones de la práctica educativa (grabación audiovisual) y un grupo de discusión en cada centro educativo.

A partir de los datos extraídos con los instrumentos de investigación anteriores se concretaron unos resultados que evidenciaban los facilitadores y barreras para llevar a cabo el proceso de inclusión dentro de cada centro educativo. Se elaboró un informe con los resultados y las propuestas de mejora que habían surgido en los centros desde

³⁴Proyecto I+D+i: EDU2010: *MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS ORDINARIOS A TRAVÉS DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS*. Equipo de investigación: Sanahuja, JM (IP); Fuentes, M.; Miquel, E.; Morón, M.; Paula, I.; Qinyi, T.; Sabate, B.; Cols: Fortuny, R.

³⁵Booth, T. i Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.

el equipo de investigación, para definir el proyecto de mejora a abordar, específico para cada centro.

Estos resultados recogidos en un informe, se presentaron al equipo directivo con la finalidad de conocer la situación actual del centro desde la visión de los diferentes agentes de la comunidad educativa. Se detectó que una de las prioridades de mejora que más ha coincidido entre los diferentes centros, ha sido la necesidad de estrategias para favorecer la colaboración entre el profesorado, y en concreto cómo gestionar el apoyo dentro del aula, **la docencia compartida**.

Actualmente, una vez ya concretadas las propuestas de mejora de cada centro y el equipo de maestros que participará, junto con un componente del equipo de investigación que dinamizará el proceso³⁶, se inicia la segunda fase de la investigación y que tiene por objetivo “desarrollar los proyectos de mejora en, desde y para los centros educativos, para que reviertan en su proceso de inclusión educativa”.

Una de las primeras acciones y en la que nos encontramos en este momento ha sido pedir a cada maestro implicado en la investigación que grabe en vídeo diferentes situaciones de aula, en algunas de ellas nos podemos encontrar al maestro tutor a cargo de todo el grupo solo o medio grupo; o maestro tutor y maestro de apoyo. La finalidad de estas grabaciones audiovisuales está siendo poderlas compartir con el equipo de mejora de cada centro con tal de visionar conjuntamente los fragmentos seleccionados por cada maestro, y reflexionar sobre la práctica docente que se desarrolla. Estamos recogiendo descripciones de la práctica desde cada punto de vista de los participantes para acabar consensuando cuales son las estrategias educativas que permiten un mejor aprovechamiento de la docencia compartida, para facilitar una respuesta educativa más inclusiva.

ESTUDIO SOBRE LA DOCENCIA COMPARTIDA

Desde la literatura se nos remarcaban las ventajas y potencialidades, y los aspectos básicos que hay que tener en cuenta si se quiere facilitar la implementación en un centro del trabajo conjunto de dos profesores en el aula, o de un profesor y un auxiliar de apoyo (Gately y Gately, 2001; Duran y Miquel, 2006). A la vez que también nos indican las dificultades que comporta este tipo de organización (Murawski y Dieker, 2008).

Ventajas para el alumnado y para el profesorado

Fomentar la docencia compartida supone para el alumnado que la ayuda esté a disposición de todos, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan ocasionalmente; al mismo tiempo, los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados (no han de salir fuera) y mantienen como referente al profesor del aula, entre muchas otras ventajas.

Para el profesorado también podemos citar bastantes ventajas, como sería la posibilidad de compartir y elaborar nuevos materiales o metodologías de trabajo; compartir la evaluación (más educativa o psicopedagógica) y el seguimiento de los

³⁶ A partir de ahora nombraremos al equipo de maestros que participa en el proyecto de mejora, junto con el componente del equipo de investigación que dinamizará el proceso, equipo de mejora.

alumnos; así como darse apoyo mutuo frente las dificultades favoreciendo la gestión del aula y el clima de trabajo. Cabe remarcar que uno de los aspectos más relevantes que surgen a partir de esta discusión conjunta y constructiva que ofrece la docencia compartida, como modalidad de colaboración docente por excelencia, es el hecho de actuar como estrategia óptima para ayudar al profesorado a construir conocimiento (Miquel, 2006; Huguet, 2011). Así pues, la docencia compartida no la valoraremos sólo como una tipología de apoyo para el alumnado, sino también como fuente de aprendizaje para el profesorado que participa, y por lo tanto, elemento básico para propiciar procesos de mejora en el centro.

Ainscow (2005) afirma que una de las “palancas para el cambio” para desarrollar sistemas educativos más inclusivos es el hecho que el profesorado de un mismo centro pueda compartir claramente el concepto de inclusión. Cuando un colectivo, cuanto más amplio sea, y por lo tanto, que se implique tanto como se pueda también a toda la comunidad educativa, llega a acuerdos sobre qué es la inclusión educativa y qué implica, facilitará que cada docente tenga la base que lo guiará hacia la reflexión de la propia práctica. Esta reflexión difícilmente se lleve a cabo cotidianamente, por tanto, el hecho de compartir la experiencia de trabajo en el aula con otros colegas facilita el autoanálisis, la valoración mutua constructiva y, en consecuencia, un deseo de avanzar hacia prácticas más inclusivas.

Dificultades y resistencias a la hora de implementar la docencia compartida

Ahora bien, la docencia conjunta y consensuada en el aula no es fácil. Una de las primeras dificultades que se pueden detectar en los centros que quieren implementarla es la falta de conocimiento y reflexión sobre las ventajas que comporta que el profesor de apoyo trabaje dentro del aula, en lugar de pensar en una intervención externa solo para un alumno o un pequeño grupo (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2011). Esta manera restrictiva de utilizar el apoyo es fruto sobre todo de una interpretación errónea de porqué hay alumnos que pueden tener dificultades de aprendizaje, o discapacidades, y cuál es el origen de éstas.

Si se considera, desde una perspectiva individual o modelo médico, que la causa de las dificultades educativas está en algún “problema” que tiene el alumno, por razones genéticas, físicas o sociales, y por lo tanto, que solamente algunos alumnos que el centro ya tiene identificados han de recibir un apoyo específico, este centro procurará apoyos especiales a través de maestros especializados, y principalmente también en espacios diferenciados (Booth y Ainscow, 2005). Pero, y dentro de una perspectiva curricular o modelo social, si se valora el desarrollo y el aprendizaje de los niños como el resultado de la interacción entre sus características personales y el entorno, además de considerar la discapacidad como un fenómeno humano universal, donde todas las personas tenemos de hecho, o potencialmente, alguna limitación en el funcionamiento corporal, personal o social (OMS, 2001), el centro educativo organizará los apoyos para que estén al alcance de todo el que los necesite, y puedan utilizarse de una manera ágil y flexible. La docencia compartida es un ejemplo claro en este sentido.

Pese a que trabajemos para resaltar las ventajas también nos encontramos resistencias a la hora de implementar la docencia compartida, que vienen sobre todo

por la cultura individualista que tiene la profesión docente, o por el hecho de creerse juzgado si algún colega comparte el aula y hace algunas críticas constructivas (Huguet, 2011). Por este motivo es clave una actitud favorable hacia la persona que dará el apoyo (no verla como alguien que va a fiscalizar); también aceptar que puede ser necesario variar aspectos de la metodología de trabajo para poder incluir en el aula con más éxito al profesor de apoyo y sentirse apoyado delante de los nuevos retos e inseguridades iniciales (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2009).

La organización de la docencia compartida

Este apoyo se ha de propiciar desde las propias estructuras organizativas del centro, facilitando espacios para la coordinación y la toma de decisiones conjuntas, sobre todo lo que hace referencia a las funciones y diferentes niveles de implicación de cada docente. La organización del trabajo conjunto puede ir desde el apoyo dentro del aula a un único alumno, pasando por el apoyo más amplio al alumnado mientras trabaja con una metodología de equipos cooperativos; o haciendo aportaciones puntuales en aquellos aspectos que un profesor domina más que el otro.

A partir de la experiencia en un amplio abanico de centros, diferentes autores han propuesto diversas tipologías de organización de la docencia compartida (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2006). Una de las más clásicas, más utilizada y más versionada hasta la actualidad, dentro del ámbito anglosajón, es la de Friend, Reising, y Cook (1993). Estos autores identificaron cinco maneras prototípicas que tenían de organizarse dos docentes cuando trabajaban conjuntamente en el aula, en situaciones de *co-teaching*.

Lead and support: Un docente lidera y el otro va ayudando. Ejemplos: uno enseña y el otro hace de observador (recoge datos); uno enseña y el otro está pendiente de algunos alumnos que pueden presentar dificultades.

Station teaching: Cada docente se prepara una parte del tema, parten el grupo y lo trabajan, después cambian de grupo. El docente está fijo en un espacio, primero pasa media clase y después la otra media.

Parallel teaching: Desdoblamiento del grupo-clase, pero los dos docentes enseñan lo mismo, cada una se encarga de un grupo.

Alternative teaching: Un docente enseña a la mayoría del grupo-clase, el otro atiende a un grupito con más dificultades.

Team teaching: Planifican, enseñan y evalúan los dos al mismo tiempo.

Cuadro 1. Tipologías de docencia compartida. Adaptación de la propuesta de Friend, Reising, y Cook (1993).

Hallamos especialmente interesante, pero, la clasificación propuesta por Huguet (2006) ya que incluye una descripción más exhaustiva de la realidad, ampliando los diferentes tipos de apoyo relacionándolos con las funciones esperadas de los docentes, la idoneidad de la medida y las implicaciones que comporta para la coordinación del profesorado.

Niveles	Tipos de apoyo	Intervenciones de los docentes	Oportunidad de la medida	Implicaciones para la coordinación
1	Sentarse al lado de un alumno y ofrecerle ayuda.	El docente de apoyo ayuda a hacer las tareas de clase, si hace falta, va adaptando materiales. El docente del aula conduce la clase.	Adecuado para alumnado con discapacidades importantes y alto grado de dependencia.	No es indispensable una coordinación. Hace falta conocer el contenido que se trabaja y haber pactado el tipo de intervención.
2	Ofrecer ayuda a un alumno aumentando o progresivamente la distancia.	El docente de apoyo ayuda a un alumno, sin estar siempre a su lado, y a otros más ocasionalmente.	Adecuado para favorecer la autonomía del alumno dentro del aula. Mejor si también puede ayudar a otros alumnos.	Requiere poca coordinación, habría que intercambiar valoraciones. Conocimiento de los contenidos.
3	Agrupar temporalmente determinados alumnos dentro del aula.	El docente de apoyo o el de área trabajan con un pequeño grupo dentro del aula. Se realizan actividades adaptadas o se trabaja los mismos contenidos que el resto.	En ciertos momentos que algunos alumnos necesitan más ayuda. Positivo que haya flexibilidad para cambiar los grupos. Siempre que se pueda, es mejor que los grupos sean heterogéneos.	Coordinación para acordar el sentido de las adaptaciones; quien las prepara o hacerlo conjuntamente. Compartir el sentido y los objetivos de las actividades.
4	El profesor de apoyo se va moviendo por el aula y ayuda a todos los alumnos.	Los dos se desplazan por el aula e interaccionan con todos.	Cuando no hay alumnos con graves necesidades o con muy poca autonomía personal. Se ha de prever y acordar que alumnos son	Los docentes han de compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.

			susceptibles de más observación y apoyo.	
5	Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos	El docente de apoyo se hace cargo del apoyo a alguno/s grupo/s y el docente de la materia de los otros.	Interesante para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos. Ideal para iniciar esta nueva metodología o consolidarla.	Los docentes deben compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.
6	Los dos docentes conducen la actividad en el aula conjuntamente	Un docente introduce la actividad pero enseguida los dos van haciendo aportaciones, sugerencias y comentarios.	La actividad es dinámica y se enriquece a los alumnos con las diferentes aportaciones y puntos de vista de cada docente. Pueden ver un buen modelo de colaboración.	Se debe preparar la actividad conjuntamente, conocer bien los contenidos y acordar el tipo de intervenciones. Es necesaria una buena comunicación, confianza mutua y diálogo permanente.
7	El docente de apoyo lleva la actividad.	El docente de apoyo conduce la actividad y el docente de área proporciona apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.	Permite que el docente de área pueda observar y conocer mejor a los alumnos. Para introducir contenidos o metodologías en las que el docente de apoyo puede aportar innovaciones.	Los docentes deben compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.

Cuadro 2. Adaptado de T. Huguet (2006).

Coordinación y toma de decisiones

La variabilidad de tipologías de docencia compartida según las características del grupo clase, la materia que se está trabajando o las propias aptitudes y competencias del profesorado, hace que sea necesaria una toma de decisiones ajustada a cada situación. Referente a la toma de decisiones en relación al rol y las funciones de cada maestro, sabemos que es esencial utilizar algún tipo de guía que ayude a planificar el trabajo conjunto, revisarlo mientras se desarrolla, y a la vez,

evaluar cómo ha ido la puesta en práctica para añadir los cambios que se consideren necesarios (Murawski i Dieker, 2004; Huguet, 2009). Un ejemplo sería la “Guía de discusión en las reuniones de coordinación” presentada por Duran y Miquel (2003, p. 74).

	Antes de iniciar la docencia compartida	Durante el desarrollo de la docencia compartida	Cuando finalice el período de docencia compartida
Coordinación	<p>¿Cuántas veces y en qué horario nos coordinaremos?</p> <p>¿Sobre qué aspectos centraremos las reuniones?</p>	<p>¿Las reuniones de coordinación son útiles?</p> <p>¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?</p>	<p>¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo que ha sido necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo?</p> <p>¿Hemos hablado de todos los temas importantes?</p>
Funciones y necesidades	<p>¿Quién gestionará el aula y de qué manera?</p> <p>¿Qué funciones tendrá cada uno?</p> <p>¿La metodología que se empleará favorecerá la docencia compartida?</p> <p>¿Como nos podemos apoyar?</p> <p>¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara?</p> <p>¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas?</p> <p>¿Qué ayudas hay que ofrecer y cómo?</p>	<p>¿Las funciones de cada profesor son las adecuadas?</p> <p>¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día?</p> <p>¿Nos damos apoyo mutuo?</p> <p>¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (sobre la disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc.)?</p> <p>¿Todos los alumnos reciben la ayuda que les hace falta?</p>	<p>¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas?</p> <p>¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo?</p> <p>¿Nos hemos dado apoyo mutuo?</p> <p>¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?</p>

Evaluación	¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar el progreso del alumnado? ¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar nuestro trabajo conjunto?	¿Todos los alumnos del aula van progresando? ¿Trabajamos a gusto? ¿Qué cambios deberíamos introducir? ¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?	¿Todos los alumnos del aula han podido progresar? ¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos? ¿En situaciones futuras, qué cambiaríamos?
-------------------	--	--	---

Cuadro 3. Guía de discusión en las reuniones de coordinación. Duran y Miquel (2003, p 74)

La evaluación de la docencia compartida.

Otro aspecto clave es la evaluación de la docencia compartida. Se necesitan herramientas que ayuden a los centros educativos a valorar cómo se está desarrollando este recurso, tanto en los centros que ya están trabajando conjuntamente dos docentes en el aula desde hace tiempo, como los que apenas se están iniciando. Estas herramientas servirán para identificar por un lado los aspectos facilitadores pero también las barreras que no permiten una implementación bastante exitosa de la docencia compartida, y que, por tanto, los guiarán en la elaboración de planes de mejora.

Esta valoración es muy interesante que se lleve a cabo teniendo en cuenta la reflexión que puedan hacer los propios protagonistas, un ejemplo sería a partir de las respuestas que darían a "The co-teaching rating scale" presentada por Gately y Gately (2001). El objetivo básico de esta "escala de valoración de la docencia compartida" es ofrecer a los docentes aspectos donde focalizar la atención y tomar decisiones sobre si hay que mejorarlos. Los autores han elaborado dos escalas de valoración, una dirigida al maestro de aula y la otra al maestro de apoyo. En nuestro caso, las hemos utilizado en diferentes centros pero las hemos rehecho en una sola que han contestado tanto el maestro del aula como el de apoyo.

1: Raramente 2: Pocas veces 3: Algunas veces 4: A menudo	1	2	3	4
1. Muestro interés por leer con facilidad las señales no verbales de mi pareja.				
2. Me siento cómodo moviéndome libremente por el aula cuando hacemos docencia compartida.				
3. Ambos maestros estamos de acuerdo con los objetivos a trabajar con docencia compartida en el aula.				
4. La planificación es espontánea, si es necesario con cambios durante la clase.				
5. A menudo expongo los contenidos de la lección durante la sesión de docencia compartida.				

6. Las normas y rutinas son desarrolladas en la clase conjuntamente por los dos maestros.				
7. Se utilizan diferentes maneras para evaluar a los estudiantes, modificándolas si es necesario				
8. Todos los materiales son compartidos en el aula.				
9. Estoy familiarizado con los métodos y materiales utilizados en esta área de contenido.				
10. Las modificaciones de los objetivos de aprendizaje para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo se incorporan al aula.				
11. La planificación de las clases es una responsabilidad compartida de los dos profesores.				
12. La conducción de la clase se hace libremente entre los dos maestros.				
13. Se utiliza una variedad de técnicas de gestión del aula para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.				
14. La comunicación entre los dos maestros es abierta y fluida.				
15. Me siento seguro del conocimiento que tiene mi compañero sobre el contenido del área.				
16. Me siento seguro de mi propio conocimiento sobre el contenido del área.				
17. Los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos forman parte de la programación de aula.				
18. Hay tiempo asignado (o se encuentra) para la planificación entre los dos maestros.				
19. Los alumnos aceptan ambos maestros como iguales en el proceso de aprendizaje.				
20. Los aspectos de comportamiento en el aula son una responsabilidad compartida entre los dos profesores.				

Cuadro 4. Escala de valoración de la docencia compartida. Traducida y adaptada de Gately y Gately (2001)

PRIMERAS CONCLUSIONES DE NUESTRO ESTUDIO

Como hemos ido explicando a lo largo del texto presentado, estamos desarrollando la segunda fase de nuestra investigación: diseñar y desarrollar proyectos de mejora para una educación inclusiva en los centros. En estos momentos contamos ya con primeros resultados que evidencian las características del estudio realizado desde la documentación teórica sobre la docencia compartida.

Hemos podido constatar que una manera de aprovechar los apoyos en la escuela para conseguir que sea más inclusiva es poner en marcha el modelo de dos maestros en el aula. A lo largo de las sesiones realizadas en los diferentes centros que forman parte de la investigación, que consisten en la observación y reflexión a partir

En relación a las ventajas para el maestro comprobamos la riqueza que proporciona la presencia de dos maestros en el aula. Concretamente destacar la ampliación de conocimiento que suponen las reflexiones conjuntas que los dos maestros pueden elaborar a partir de su práctica. El compartir experiencias en esta dirección pone en marcha un devenir de situaciones reales que se comparten y obligan a ser coordinadas, reflexionadas ya plantearse mejoras. El maestro de aula comparte el protagonismo con otro maestro y de esta manera se agilizan las decisiones y a veces fluyen improvisaciones que surgen de tener presentes los intereses de los alumnos. Un maestro de educación especial comparte su conocimiento con el maestro generalista y unen sus aprendizajes para mejorar la docencia y la atención a todo tipo de alumnado.

Pese a que los maestros están participando en estas sesiones de reflexión, constatamos también la resistencia de algunos de ellos al ser observados por otros docentes, pero a lo largo de esta actividad el maestro se autoevalúa y acepta las críticas constructivas de los compañeros que harán desarrollar sus estrategias educativas hacia la mejora y el beneficio de todos.

Uno de los resultados también evidentes es que los maestros se han dado cuenta de la necesidad de establecer criterios estructurales de escuela en relación a los apoyos: funciones de cada uno de los maestros cuando están en la misma aula, actividades tipo en esta situación, organización y agrupamientos. También, han ampliado este tema en relación a los desdoblamientos, docencia con medio grupo, y la entrada de especialistas en el aula.

A la vez, ven que hay metodologías que favorecen este modelo de aprovechamiento del apoyo, como puede ser el trabajo por proyectos a partir de los intereses del alumnado. De manera cooperativa, cada alumno participa en el desarrollo de una parte del proyecto para alcanzar los objetivos iniciales sobre el tema. Los dos maestros participan acompañando a todos los alumnos en el proceso de desarrollo y resultados; en la construcción de su aprendizaje. El alumno con más dificultades comparte así la normalidad escolar como el resto de compañeros y se va desarrollando como persona dentro de una escuela y sociedad inclusiva. Podemos concluir reafirmando lo que la mayoría de teóricos dicen: la docencia compartida es un modelo que aprovecha los apoyos en beneficio de todo el alumnado y los maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?*. Journal of Education Change 6, 109-124.

Booth, T. i Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.

Duran, D. i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. A *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.

Duran, D. i Miquel, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. A P. Pujolàs (ed.). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències*. Vic: EUMO. 187-217.

Friend, Reising, i Cook (1993). [Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future](#). *Preventing School Failure*, 37, 6-10.

Gately, S. E. and Gately, F. J. (2001). *Undrestanding co-teaching components*. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), pp. 40-47.

Huguet, T. (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. A C. Giné; D. Duran; J. Font; E. Miquel (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-94). Barcelona: Horsori.

Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. A E. Martín y J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid. GRAÓ. 143-165.

Miquel, E. (2006). Maestros que trabajando juntos aprenden. A *Aula de innovación educativa*, 153-154, 33-36.

Murawski, W.W. and Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep your Co-Teacher. Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40 (4), 40-48.

Murawski, W.W. and Dieker, L. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52-58.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra-Suiza.

MODELO DE ORIENTACIÓN SISTÉMICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: Experiencia profesional en atención a la diversidad en educación

Raúl R. López Reyes

Coordinador del EOE de Minas de Riotinto (Huelva)

raul.r.lopez.reyes@gmail.com

RESUMEN

Profesionales de cinco Equipos de Orientación Educativa diferentes de la Junta de Andalucía en la provincia de Huelva venimos desarrollando un modelo de orientación que, frente al centrado en el Sujeto, des-centra su atención hacia toda la red de variables que intervienen en las necesidades del desarrollo de la labor docente. Esto ha ido llevando a un verdadero cambio de paradigma en el modelo de orientación que ahora nos lleva a fijar nuestra atención e intervención hacia el Sistema que constituye, no solo el alumnado, sino el aula y el Centro, la familia y toda la Comunidad Educativa.

PALABRAS CLAVE: Orientación, Sistema, Comunidad, Espacio

INTRODUCCIÓN: EL MODELO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA TRADICIONAL CENTRADO EN EL SUJETO... HACÍA LA DEPRESIÓN EDUCATIVA.

Los diferentes profesionales de los Equipos de Orientación Educativa veníamos trabajando de este modelo que nos posicionaba como especialistas externos al Centro para evaluar psicopedagógicamente al alumnado elegido por el tutor o tutora. El orientador/a adaptábamos nuestros informes y dictámenes a la tradición pedagógica del Centro y se lo entregábamos al tutor/a... Quien entendía que aparecían orientaciones psicopedagógicas teóricas, imposibles de llevar a la práctica en la realidad de su aula... Y calificaba nuestra labor como inútil, porque entre otras cosas no daba respuesta a su verdadera demanda nunca explicitada: “no sé qué hacer, me siento angustiado”.

El tutor/a seguía trabajando solo/a en su aula, pensando que no podría ni sabría implementar actuaciones alternativas a las que ya viene siguiendo... Y todo seguía igual. El sistema, basado en la individualidad y la competitividad, se auto-perpetuaba. O peor, porque no todo seguía igual, el alumnado evaluado quedaba clasificado, etiquetado, e incluso segregado, no se resolvía el problema, y el docente y el orientador/a se sentirán un poquito más impotentes y más quemados profesionalmente.

Es necesario romper esta cadena, recuperar el Sentido Común en la Educación y por lo tanto en la Orientación, el hacer de ella una actuación realmente útil para el profesorado, alumnado, familias y comunidad

Frente al modelo clínico que no da una respuesta real a las necesidades del sistema educativo, proponemos hacer efectivo un **cambio de paradigma en la orientación**. Nuestro actual trabajo se desarrolla desde la perspectiva sistémica

El modelo sistémico de la orientación para la educación inclusiva

Bajo este modelo ya no nos presentamos con el rol de especialistas, sino que buscamos y vamos ganando la aceptación como un compañera o compañero más del centro (*Fig. 1*), a quien se le abre el aula para que pueda observar las necesidades pedagógicas, no ya solo de un alumno o alumna seleccionado por el tutor/a, sino de todo el alumnado, del aula y del Centro, de las familias y del profesorado.



Fig. 1: Trabajo colaborativo y el Orientador/a como compañero/a

Realizado este análisis, **aparece una Orientación DISruptiva, comprometida, crítica, ética y transformadora** que ayuda a DES-aprender al profesorado, al mismo tiempo que le empodera haciéndole reconocer toda su capacidad profesional para favorecer el cambio, la adaptación real del aula a las necesidades de la diversidad del alumnado.

El orientador/a, junto con los docentes y familia, analizamos las posibles fuentes disfuncionales (DISpedagógicas) y las respuestas que todo el sistema puede ofrecer. Es decir, se observan las necesidades de cambio que necesita el Sistema Educativo del Aula y del Centro y se abordan las soluciones que toda la Comunidad Educativa podría y puede realmente ofrecer (*Fig.2*).



Fig. 2: Alumnado de Secundaria apoyando en Grupos Interactivos al alumnado de Educación Infantil

Ahora, cuando se determina una necesidad de Apoyo, no es dictaminada para un alumno o alumna en concreto, sino que dicho apoyo es ofrecida al aula, al docente.

Entendemos que en realidad no hay alumnado con Dificultades de Aprendizaje (DIA), sino que todo docente se enfrenta diariamente a Dificultades de Enseñanza (DIE). Es por ello que la profesión docente tiene el alto prestigio profesional de encontrar respuestas a cada reto que diariamente se le van presentando.

Las orientaciones psicopedagógicas ya no van dirigidas a cómo aprende o ha de aprender el alumno, pongamos, “Geografía”, sino que van dirigidas a cómo modificar **El Espacio del Aula**, su mobiliario, su agrupamiento, sus paredes o no paredes... para favorecer la aparición del cuerpo, de lo simbólico y de lo emocional, y con ello la motivación y el verdadero aprendizaje (Figs. 3, 4 y 5).

Las orientaciones psicopedagógicas ya no van dirigidas a cómo aprende o ha de aprender la alumna “Historia”, sino que van dirigidas a cómo modificar **Los Tiempos del Aula**... No solo el cuándo y cuánto tiempo de cada unidad didáctica, sino la unificación temporal de proyectos, de competencias. No solo romper la rigidez de sesiones de una hora de duración, sino unir ámbitos de enseñanza.



Fig. 3: Espacio para El Cuerpo



Figs. 4 y 5: El Espacio Emocional en el aula

No solo distribuir los tiempos lectivos a un docente, sino fusionar en un mismo tiempo lectivo a varios docentes con un mismo grupo (o varios) de alumnado.

Las orientaciones psicopedagógicas irán dirigidas no solamente a la intervención de los docentes, sino a la **intervención de toda la Comunidad Educativa** en SU Centro, porque es Público, es decir, de todas y todos, y por lo tanto abierto a la Comunidad, abierto a la participación dentro del aula del voluntariado (Fig. 6), abierto a la participación real de las familias, que no llegarán al Centro meramente a recibir informaciones sobre decisiones ya previamente adoptadas, o para consultarles su opinión entre un par de opciones ya cerradas, sino para que propongan directamente y formen parte real de las decisiones que se tomen en el Centro.



Fig. 6: Reunión de formación del voluntariado

Para todo este trabajo solidario, colaborativo de los distintos colectivos que inciden sobre el Centro, el o la Orientadora, hemos dejado de trabajar en solitario en nuestras respectivas sedes, nos reunimos con profesionales de otros Equipos que voluntariamente desean desarrollar este tipo de Orientación Sistémica para fomentar los procesos de creación colectiva, para visitar centros con Actuaciones Educativas de Éxito y Buenas Prácticas y desarrollar así nuestros procesos de autoformación continua.

Finalmente, o mejor dicho, continuamente, es necesario evaluar todo este trabajo, pero no cuantitativamente el número de evaluaciones realizadas, sin valorarse la utilidad o inutilidad de las mismas, sino que valoramos los niveles de utilidad y lo que es tanto o más importante los niveles de satisfacción personal y profesional tanto del profesorado como de nuestra práctica profesional.

Un reto profesional y personal apasionante.

MODELO CLÍNICO	MODELO SISTÉMICO
Centrado en el Sujeto	Des-centrado en el Sistema
ORIENTACIÓN DE MANTENIMIENTO (nada cambia) El Orientador adapta su Dictamen a la tradicional cultura del Centro	ORIENTACIÓN DISRUPTIVA, CRÍTICA y ÉTICA que ayuda a DES-APRENDER al profesorado
Alumnado con Dificultades de Aprendizaje (DIA)	Profesorado con Dificultades de Enseñanza (DIE)
Apoyo al alumno/a	Apoyo al docente (dentro y fuera del aula)
Cómo aprende el alumno/a "Geografía"	Análisis y transformaciones de EL ESPACIO del Aula
Cómo aprende el alumno/a "Historia"	Análisis y transformaciones de LOS TIEMPOS del Aula
Seguimiento del alumno/a	Seguimiento al Aula
Intervención de profesionales	Intervención de la Comunidad
Trabajo individual del orientador/a	Procesos colectivos colaborativos

Fig. 5: Esquema diferencial del Modelo de Orientación Sistémica

La inclusión de la diferencia en Chile. Conflicto de sentidos en la política de educación especial.

Mg. Lorena Godoy Peña

Universidad de Playa Ancha (Valparaíso – Chile)

lisabelgp@gmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo se pregunta por cómo la política de educación especial en Chile pone bajo sospecha el mantenimiento de la desigualdad y la segregación que ciertos sujetos, determinados por su condición física, cognitiva, emocional, social y étnica, viven al interior de las instituciones escolares. Se basa en una metodología de análisis sobre los argumentos implícitos que se desprenden de la “Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la Diversidad”. En una segunda etapa, este análisis documental se contrasta con una discusión bibliográfica que permite deconstruir las categorías que en esta política aparece. El cruce permite develar que tras las medidas ejecutadas con el propósito de mejorar las condiciones de integración escolar, se mantienen la desigualdad y la segregación en las instituciones escolares.

PALABRAS CLAVE: integración escolar, diferencia, segregación, políticas de educación especial

*“Los niños -todos los niños, se los aseguro-
están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente.
Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura.
Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son:
seres cambiantes por naturaleza,
porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.”*

Emilia Ferreiro

ENTRAMADOS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE: UN INTERROGANTE PARA EL COMPROMISO POR LA DIFERENCIA

A lo largo de la historia de las políticas de educación especial en Chile, la valoración de las personas consideradas diferentes se ha configurado desde perspectivas sociales, económicas, religiosas y políticas que dan cuenta de imaginarios socioeducativos profundos e instalados en las conciencias colectivas e individuales, que han transitado desde fines de los años 60 entre rehabilitación, normalidad e inclusión (Román, 2010). De estas categorizaciones acerca de la diferencia ha dependido, en gran parte, el modelo de educación y acciones que se han implementado como política de integración para los individuos con necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, el trato con la diferencia o lo diferente en cada una de ellas no varía.

Siguiendo a Skliar, la confusión o indecisión que pesa sobre la diferencia en los escenarios educativos parte desde su propia nominación tanto como de la imprecisión de quiénes son definidos como sujetos diferentes;

“querida o no, voluntaria o no, admitida o no, que se origina en el preciso momento en que la diferencia, las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación a otra pronunciación totalmente diferente: «los diferentes», haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito-” (Skliar, 2011: pp. 99-100).

El término «diferencia»³⁷ en el contexto educacional chileno no aparece directamente evocado, sino que se alude al mismo a partir del término «diversidad», giro

³⁷ **Diferencia:** a) Del lat. *differentia*, cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. Variedad entre cosas de una misma especie. Controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí. b) **Danza y Mús.** Diversa modulación, o movimiento, que se hace en el instrumento, o con el cuerpo, bajo un mismo compás. c) **Mat.** Resto, resultado de la operación de restar. d) “Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo ‘tú’ o ‘nosotros’ no es un plural del ‘yo’. Yo, tú no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el ‘en nuestra casa’. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo **poder.**” (Emmanuel, Lévinas, ‘Totalidad e infinito’; cit. Skliar, 2011: 102-103). e) “Sin él/ aquí/ sin él./ Su fuego susurrando.” (Idea Villariño, ‘Poesía completa’; cit. Ibidem). f) “Que el ‘otro’ no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos –yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío- no basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y

terminológico a través del cual se reduce el problema de la diferencia a una única significación de carácter dicotómico o binario. Así, pues, cuando se analiza la política de educación especial del año 2005, “Nuestro compromiso con la diversidad” (MINEDUC, 2005), ésta hace referencia, a partir del término «diversidad», a los que aprenden versus los que no aprenden, los que tienen necesidades educativas y los que tiene *necesidades educativas especiales*, las dificultades permanentes versus las dificultades transitorias. Es la expresión de la diferencia reducida al déficit y a las dificultades de aprendizaje, en la que la complejidad que implica la diversidad queda desplazada e invisibilizada, a través de un protocolo de intervención, donde los aspectos ajenos a la «normalidad» del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan fuera del campo de lo diverso.

Desde esta perspectiva, la diferencia, subsumida en la diversidad, aquello a lo que apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit;

“...de lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible (...) [ello] conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social” (Boggino, 2010: 56-57).

La escuela se transforma, de este modo, en el intramuro clausurado en el que el niño, la niña o joven con necesidades educativas especiales es asistido en su diversidad, pero no en su diferencia. Esta tensión entre diversidad y diferencia, presente en el análisis de las políticas sobre las necesidades educativas especiales, también es posible evidenciarla a partir de los términos integración e inclusión. En Chile, como en América Latina y el resto del mundo, se aprecian intentos por cambiar esta situación con acuerdos, recursos económicos y políticas educativas que pretenden reformar tanto las escuelas especiales como las regulares, con el fin de realizar un tránsito desde la integración escolar a la inclusión educativa.

Estos cuestionamientos se acompañan de cambios sociales y educativos cuyos principios pretenden superar la visión de la integración educativa y se orientan hacia acciones políticas que desean, entre otras cosas, la reducción de la desigualdad, propender a la calidad y equidad educativas, a la cohesión social, el derecho a la

asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto” Gilles Deleuze. *Diferencia y repetición*. Barcelona: Júcar Universidad, 1988, pág. 214 (cit. Ibidem). **g** “La diferencia entre enunciados de contenido semejante, pero proferidos en distintos lugares geopolíticos de ^{enunciación y referidos a distintos terrenos} histórica y geopolíticamente constituidos (ejemplo los actuales cuatro continentes y las diferencias internas en cada uno de ellos...) es en verdad la diferencia colonial epistémica. En ella se diseña la geopolítica del conocimiento y las relaciones asimétricas de poder que relacionan reclamos identitarios en la epistemología... Tanto como la fundación y condición del conocimiento”. (Mignolo, 2001: 19).

educación y no discriminación para todos los estudiantes. Estos principios se concretan en un movimiento internacional surgido a partir de los años 90', denominado "Educación para Todos" (UNESCO, 2007).

Para consolidar los objetivos de este movimiento, se han realizado dos foros mundiales. El primero se efectuó en 1990 en Jomtien, Tailandia. El principal acuerdo que se fijó en este encuentro fue promover el aseguramiento y acceso de todas las personas, sin excepción, a la educación básica con el fin de reducir el analfabetismo y la pobreza antes de fines del milenio. El segundo encuentro se realizó en el año 2000 en Dakar, Senegal, y su propósito se centró en evaluar el cumplimiento de los acuerdos, metas, compromisos políticos, sociales y económicos del primero; metas que, por cierto, no fueron cumplidas. Además, en este segundo encuentro se trazaron, nuevamente, metas educativas para reducir la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la discriminación en educación, situación en la que se encontraban ciertos grupos sociales, entre ellos niñas, minorías étnicas, personas con discapacidad, personas con el virus del SIDA (UNESCO, 2000).

EL DISCURSO NORMALIZADOR EN EL ENTRAMADO DE LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN/ INCLUSIÓN. ENTRE EL DÉFICIT Y LA HOMOGENEIDAD

En este contexto e impulsados por orientaciones de la UNESCO, se promueven los *Sistemas de Educación Inclusivos*. Las escuelas, se afirma, son para todos y todas, lo que implica cambios importantes en la dinámica organizativa y curricular de los centros y de la formación docente propiamente tal (Arnaiz, 2009). Requiere identificar las barreras que algunos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También es necesario identificar los recursos, tanto a nivel nacional como local, y ponerlos en acción para superar dichas barreras (Rosselló, 2010; Ainscow, 2009; García, 2009; Blanco, 2006; Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva, 2004).

forma de percibir y describir las diferencias se legitima en principios que las incluyen, sustentándose en la "tolerancia y el respeto de la diferencia", sin embargo, desde la perspectiva de Skliar (2008; 2009), esto no sería más que una nueva forma de discurso en el que se enmascara una cuestión política, que no es otra cosa que una variante aceptable dentro del proyecto hegemónico de la *normalidad*³⁸.

³⁸ **Normalidad: a)** "Lo habitual que, justamente por su carácter pretendidamente usual y natural se transforma en regla indiscutible e indisimulable. Sus fronteras nunca quedan del todo claras y es eso mismo lo que la vuelve principio y medida de todas las cosas. Su pronunciación es jactanciosa o demasiado ingenua. Argumento para que nada cambie, acompañado por un encogimiento de hombros. Autoriza a la segregación, la violencia. Y también a la promesa de inclusión. No hay modo de encontrar al individuo que refleje la palabra en su plenitud. Pero está lleno de gente que la pronuncia como arma de guerra para juzgar a los demás." (Skliar, 2011: p. 280); **b) Del lat.:** *Normalis*. "Dicho de una cosa: que se haya en su estado natural. Dicho de una cosa: que, por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano. Que es general o mayoritario o que es u ocurre siempre o habitualmente, por lo que no produce extrañeza. Lógico. Que sirve norma o regla. Que por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano; [Línea o plano] perpendicular a otra recta o plano tangentes". (Ibid: p. 284); **c)** "La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe en virtud de esta

Para Carlos Skliar no existe diferencia sustancial entre inclusión, integración y diferencia, pues considera que estos conceptos son sinónimo de una forma políticamente correcta de *segregacionismo*, con un dudoso mensaje de “igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales se asocia con mucha frecuencia la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación.” (Skliar, 2011: 99)

Desde esa misma perspectiva, cabe reconocer los desplazamientos conceptuales asumidos por las políticas educativas para hacerse cargo de una *inclusión sucesiva* (De la Vega, 2010), orientada a responder a las diversas segregaciones sociales propias de los procesos de transformación societarios, tanto en sus estructuras y dinámicas internas como en el conflicto de sus relaciones inter, trans y pluriculturales, y las consecuentes tensiones que desatan dispositivos de disciplinamiento del Estado liberal en sus intentos de normalización de las diferencias desde su reducción homogeneizante. La modernidad desarrolló multitud de dispositivos instrumentales encargados de invisibilizar el cuerpo (Nancy, 2003) en general, pero en particular, el anormal, el extraño, estableciendo una biopolítica de sujeción de esos *cuerpos-otros* al simulacro de totalidad del *cuerpo social*. Cárceles, hospitales, manicomios, fábricas y escuelas fueron inventadas (Foucault, 1976; 2007), para someter y disciplinar al cuerpo a su im-propiedad y enajenación, al control de su (a)normalidad. Disciplina y biopolítica constituyen el principal entramado que el pensamiento foucaultiano relaciona con las formas de ejercicio del poder en la modernidad occidental, el biopoder, que se aplica a través de las normas, a la vida de las poblaciones. Se refiere así el filósofo al concepto de *normalización* para definir el proceso de regulación de la vida de los individuos y las sociedades de normalización (Castro, 2011).

En su genealogía de la educación especial, de la Vega aborda el cambio de paradigma integracionista a lo largo del tiempo, el que parece no terminar de superar nunca la matriz de pensamiento hegemónica, binaria y de disciplinamiento de las *anomalías* (Khun, 2000).

“Los hijos de inmigrantes, de delincuentes, de pobres, de obreros desocupados, de campesinos desclasados primero; los niños diferentes luego, acompañados por nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente los discapacitados, nueva categoría para designar un territorio problemático en inquietante expansión” (de la Vega, 2010: 213).

Como reacción al discurso de la exclusión que pesaba sobre la escuela especial y su asociación con terminologías estigmatizadoras que identificaban a las personas “inválidas”, “impedidas”, “discapacitadas”, “deficientes” como *anormales*, los países

conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite de las conformidades y las desviaciones, encuentran así una justificación y la apariencia de su fundamento. Lo normal se constituye como un criterio complejo para discernir sobre el loco, el enfermo, el pervertido, el animal o el niño escolarizado”. (Michel Foucault, Los anormales. cit. Skliar, 2011: p. 284)

nórdicos de Europa instalan durante la década de los '60 la noción de *normalización*, apuntando a la socialización de las personas con discapacidad dentro de un ambiente semejante a lo que conceptualmente se definía como *la normalidad*, aquella sobre la que se define la naturaleza de la realidad, su estructura normativa, las normas de conducta, de relación, etc. Durante las décadas '50-'60, las luchas antirraciales y contra la segregación educativa de las minorías en Estados Unidos, generaron la ampliación de los derechos civiles hasta afirmar la inconstitucionalidad en la educación pública de la doctrina segregacionista "separados, pero iguales".

La pedagogía crítica y el multiculturalismo, en la década de los '70, estimularon la investigación y el debate sobre la necesidad de considerar las NEE en el contexto de las reformas educativas, tanto en instituciones especializadas como en la escuela común. A fines de esa década, en Gran Bretaña se elabora un informe sobre las necesidades educativas especiales que inspiró la transformación de la escuela, no sólo en el Reino Unido, sino influyendo también en las actuales políticas en materia de educación especial, en Chile al igual que en el resto de Latinoamérica. El Informe Warnock, como se le conoce, ha constituido uno de los principales fundamentos para la elaboración de las reformas educativas en España y en nuestra región. Se adoptó un concepto mucho más amplio de educación especial que el vigente hasta entonces, deduciéndose del informe una nueva definición del sujeto de la educación especial: *el niño con necesidades educativas especiales*.

En La década de los '90 fructificaron los discursos integracionistas en las políticas públicas, valorando "los relatos sobre el reconocimiento de la identidad, la diversidad en las aulas y la integración escolar" (de la Vega, 2010: 214), particularmente amplificados por el entramado de asociaciones, federaciones nacionales e internacionales de familiares y personas con discapacidad (p. ej. Organización Mundial de Personas con Discapacidad), como también de organismos intergubernamentales y foros mundiales preocupados por sus problemáticas.

Según Boggino (2010) el concepto de *necesidades educativas especiales* puede posibilitar la introducción en la escuela de nuevas formas de segregación y ser equiparado a la categoría de *problemas de aprendizaje*. De lo anterior, se considera en forma textual equiparar las NEE a la capacidad o incapacidad del niño o la niña, o las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, este concepto podría ser nada más que un cambio estético de la terminología para continuar con las prácticas segregadoras de siempre.

LOS ENTRAMADOS DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

La normativa vigente en torno a la Educación Especial en Chile debe ser examinada con detalle, tanto por las y los educadores, educadores diferenciales como por quienes se están formando para serlo. Dado que precisa, además, de mecanismos de intervención en la sala de clases y en el aula de recursos; estas normas proponen la distribución del tiempo del educador diferencial y la cantidad de estudiantes que se espera poder atender; presenta además los objetivos del apoyo pedagógico que debe prestar, tanto en el curso común, como en el aula de recursos y, finalmente, una serie

Según Bermeosolo (2010), hay que procurar que el estudiante con NEE “esté la mayor parte del tiempo en su curso, participando del currículum general y de la dinámica habitual de la sala de clases” (169). De acuerdo con el autor, una meta más ambiciosa que la integración es la inclusión, que supone una nueva ‘filosofía’ o manera de ver las cosas. La normativa más reciente comienza a utilizarla como uno de sus propósitos medulares. En agosto del 2005 se promulgó la nueva ‘Política Nacional de Educación Especial’, que lleva por epígrafe ‘Nuestro compromiso con la diversidad’, es así como el primer objetivo específico de esta política señala:

“Promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales.” (MINEDUC, Política Nacional de Educación Especial, p. 47).

Bermeosolo (2010) señala que esta política es considerada como una nueva etapa de la reforma educacional que se ha estado llevando a cabo en el país. En la introducción de dicha política se explica que su elaboración ha sido el resultado de un proceso abierto y participativo. Uno de los hitos importantes que en ella se señala, es que en su gestación estuvo el trabajo de una comisión de expertos que culminó su tarea en un informe titulado “Nuestra perspectiva y visión de la Educación Especial”.

La Política Nacional de Educación Especial (PNEE) se expone en un documento que consta de 8 capítulos. En el capítulo dedicado al marco de referencia conceptual se entiende a la Educación Especial como:

“...una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad” (MINEDUC, Política Nacional de Educación Especial, p. 35).

Se privilegia un ‘enfoque eminentemente educativo’, no clínico, ya que lo que preocupa son las condiciones que afectan al desarrollo personal de los estudiantes y que justifican la provisión de determinadas ayudas y servicios especiales.

“Ello supone atender a las necesidades específicas que presentan los alumnos como consecuencia de su discapacidad o de cualquier otra barrera de tipo personal que experimenten frente al aprendizaje.” (MINEDUC, Política Nacional de Educación Especial, p. 35)

Las necesidades educativas especiales demandan, según dicha normativa, los siguientes tipos de ayudas:

- Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las NEE que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes.
- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículo: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados, sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, sistema Braille, entre otros.
- Adaptación del currículo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas.

En el documento se contraponen el “modelo médico”, que ha caracterizado a la educación especial en su manera de comprender la discapacidad, al “modelo social”, que supone una nueva perspectiva: no se considera la discapacidad sólo como un atributo de la persona, sino fruto de un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. El capítulo 4 del mencionado documento expone los cinco principios que inspiran la Política Nacional de Educación Especial:

1. La educación es un derecho para todos.
2. La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.
3. Construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.
4. El Mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan NEE.
5. La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

Una vez revisados los aspectos más relevantes de la Política Nacional de Educación Especial, se presenta la necesidad de ampliar la mirada hacia el resto de los países de América Latina y como estas declaraciones revestidas de políticas públicas generan tensiones con el campo de acción práctico y cotidiano en que habitan niños, niñas y adultos obedientes de estas políticas, las que finalmente actúan como un dogma o canon de acción identitaria en los contextos familiares, escolares y comunitarios.

Siguiendo a Román (2010), actualmente la educación se presenta como una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas y democráticas. Asimismo, la tarea de la educación debería tener como fin ofrecer oportunidades para el desarrollo de las personas y de las naciones (UNESCO, 2010).

Sin embargo, y teniendo presente lo expresado en los párrafos anteriores, Blanco (2006) señala que las acciones que realizan los países de América Latina y El

Caribe por superar las desigualdades, la exclusión y la pobreza son insuficientes. Por lo tanto, los desafíos que tiene la escuela son importantes, sobre todo si se trata de entregar educación de calidad a los estudiantes, especialmente a la hora de superar el peligro de exclusión en que se encuentran quienes pertenecen a los grupos sociales más vulnerables.

Para UNESCO (2006), a medida que las sociedades se enfrentan a rápidas transformaciones, se integran y, por lo tanto, requieren más conocimientos. Así, es relevante la capacidad de los ciudadanos para resolver los problemas, cambiar, adaptarse y reflexionar de forma crítica. Lo que impulsa el desarrollo de un país es su nivel de educación y competencias. “Por consiguiente, la educación a lo largo de toda la vida para todos debe convertirse en el principio que rige la orientación y organización de las reformas educativas” (p. 4).

En este escenario, se evidencia un sistema educativo cargado de políticas en las cuales

“El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas” (Gentili, 2009: 44).

Según lo anterior, y de acuerdo con Puiggrós (2010), el derecho a la educación ha sido herido prácticamente desde el mismo momento que se enunció mediante explicaciones sobre inferioridades culturales adquiridas e insuperables, deficiencias voluntarias o involuntarias, preferencias personales, situaciones sociales.

Puiggrós (2010) señala que el derecho a la educación es radicalmente opuesto a la libertad de enseñanza, ya que este concepto remite más bien a políticas y discursos neoliberales cargados de excesivo control, sobre todo del sistema educativo. Como evidencia de ello, el vocabulario político-educativo neoliberal ha impuesto varias palabras que fueron incorporadas sin mayores trabas o cuidados al lenguaje corriente de los educadores, por ejemplo, equidad, pertinencia, *accountability*, entre otras. El problema radica en que su rasgo no evidente, pero poderoso, es el que modifica los principios del derecho universal a la educación.

Entonces, si se trata de derecho a la educación, se alude al derecho a enseñar y al derecho a aprender:

“Cuando hablamos de derecho a la educación, nos referimos a los derechos a enseñar y aprender. Por eso, debemos reflexionar sobre ambos miembros del proceso educativo. La educación es un vínculo en el cual sus integrantes cumplen funciones diferenciadas y que requiere de la intervención de ambos miembros, el educador y el educando. (Puiggrós, 2010: 19).

El desafío de la educación sigue siendo instalar políticas que se traduzcan en acciones que tengan como objetivo principal *‘la atención a la diferencia’*. Este

concepto remite a prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades que presentan los estudiantes que se encuentran en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, ya sea por causas personales (discapacidad, enfermedad), sociales (desarraigo), familiares (trabajo itinerante, abandono, malos tratos), historia académica (absentismo, fracaso) o de procedencia (inmigrantes), entre otras. (Echeita, 2005)

Así, la escuela debe transformarse desde un paradigma homogeneizante hacia otro en el cual el objetivo sea transmitir las diferentes culturas, lo que permite analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades:

“En consecuencia, educar en la diversidad es educar (...) en la convivencia y en la solidaridad, principios ineludibles en una sociedad heterogénea, multicultural y compleja (...) tomar en cuenta en los niños su diversidad tanto territorial como la referida al género, la edad, y la clase social” (Sánchez y Ortega 2008: 133).

En este escenario, con políticas y leyes cuyo énfasis se encuentra en la educación diferenciada, adaptada a la diversidad y sustentada en la diversidad, se consagran políticas focalizadas en determinados sectores de la población que previamente han sido clasificados, estudiados, evaluados y categorizados como diversos y excluidos y que, por lo tanto, deben ser incluidos (Bordoli, 2006). Para Bordoli, los discursos políticos ordenan y mandatan que cuando se asume la diversidad, las escuelas que se encuentran en sectores de vulnerabilidad social deben buscar formas para retener a los niños, fundamentalmente porque desde sus propios textos políticos y legales han sido caracterizados como potencialmente peligrosos, debido a que no sólo carecen de recursos materiales, sino que también carecen de recursos simbólicos y afectivos. Además, producto de ‘su’ pobreza y falta de alimentación, también carecen de posibilidades de desarrollarse cognitivamente (UNESCO, 2010; en alusión a las neurociencias).

Es probable que se trate de una nueva política que se piensa como

“...una inclusión bastante semejante a la exclusión precedente, un modo de tener que tolerar (soportar, aguantar) al otro, mediada únicamente por un lenguaje jurídico, hostil a la singularidad del otro, una política diferencialista y normalizadora” (Skliar, 2007: 10).

Ese diferencialismo genera, por ejemplo, que la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc. En síntesis, los discursos educativos centrados en las carencias materiales, simbólicas, culturales y afectivas de

Estos enunciados, seguramente cargados de buenas intenciones en algunos casos, al ser formulados de esta forma, refuerzan estas construcciones al dotarlas de materialidad discursiva, materialidad que al nombrar representa y configura un sentido que, por su carácter ideológico, penetra y condiciona discursivamente las distintas dimensiones de representación y actuación de todos los actores.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se analizó en este trabajo los fenómenos de significación con que las Políticas Públicas dan sentido a los conceptos de diferencia, a través de procesos de cognición, subjetivación, simbolización, mediación e interacción que caracterizan las dinámicas pedagógicas. Particularmente, se han podido deconstruir los imaginarios (Castoriadis, 2007) socioeducativos sobre las categorías de *diferencia*, teniendo presente sus dimensiones antropológicas, filosóficas, estéticas (Glissant, 2002), biopolíticas (Foucault, 2007), las que contribuirían a definir el *habitus* (Bourdieu, 2007) estructurante de los esquemas generativos. Pero, a su vez, evidenciando el grado de predeterminación de los actores respecto de las políticas públicas de educación de Chile, lo que permitió proyectar el grado de tensión implícita que puede enfrentar el modelo educativo nacional respecto de los procesos de cambio/conservación de sus estructuras.

Existe incertidumbre respecto a cómo desde la praxis se construye la enseñanza *en y para* la diferencia en los contextos escolares, lo que nos obliga no sólo a pensar en la estructura dada, sino también en cómo los académicos y los estudiantes de pedagogía en Chile, en sus interacciones, identifican la diferencia en los planos objetivo/subjetivo, micro/macro, personal/grupal/colectivo. Así, siguiendo a Foucault (1979), se pretende romper con discursos académicos reproductores de la causalidad, sensibilizándose más bien con la necesidad de convivir en la diferencia desde las demandas sociales.

La permanencia de cierta discursividad conceptual que minoriza lo diverso tiene consecuencias espacio-temporales de corta duración coyuntural, desde donde, a pesar de todo, emerge la necesidad de prácticas constructoras que van más allá de una mera lógica reivindicativa. El plantearse este problema supone tensionar un constructo en el que la academia aparece limitada por sus propios prejuicios teóricos y los dispositivos que administra el Estado a través de políticas públicas, los que tienden a reforzar la hegemonía de la estructura dada.

Surge, en consecuencia, la necesidad de que profundicemos sobre la problemática de la diferencia y de la inclusión escolar tensionándolas desde la práctica en diálogo con la teoría (en cuanto caja de herramientas) para abrir el pensamiento a las emergencias sociales, en tanto este ejercicio tenga como consecuencia una metodología con perspectiva histórica para mostrar posibilidades y desocultar lo oculto. Para entender el contexto, la teoría crítica aporta una visión ética y comprometida de los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a la tendencia a

considerarlos como fenómenos “neutros”, donde las tradiciones y rutinas se consideran más el resultado natural de las cosas, que opciones culturales hegemónicas, cargadas de ideología e intereses, y sustentadas en estructuras de poder y dominación (Habermas, 1986).

Lo anterior, para efectos de este trabajo, nos lleva a situar algunas coordenadas del análisis de una educación que va más allá de su función reproductora (Larrosa, 2011; Rancière, 1991; Freire, 1962, Salazar Bondy, 1965). Se sostiene que la educación no sólo es el lugar de tal reproducción, que el docente no puede ser considerado solamente un oficiante del poder instituido, que no se trata sólo de disciplinar, ordenar, segmentar, homogeneizar, sino que existen otros rostros que también deben ser mostrados. “Donde una ética emancipadora se opone al dogmatismo, al autoritarismo y a la violencia” (De la Vega 2011: 147).

También se debe aclarar que no puede abordarse la inclusión como un *deber ser*, pues siempre ha existido inclusión, tanto en Chile como en América Latina, tal cual lo señala Beatriz Sarlo (1994), pues dicha inclusión ha estado siempre acompañada de un orden político capitalista, *caracterizada como un cepillo que pretende borrar todas las diferencias*; más bien se propone analizar aquellas políticas educativas de integración inspiradas en el relato multicultural que, tal como se ha señalado en los párrafos anteriores, desde la década del noventa han sido promovidas desde el Estado, tanto en nuestro país como en la gran mayoría de los países de América Latina.

En el contexto de la Política Nacional de Educación Especial, las denominadas necesidades educativas especiales, constituyen la estrategia más ambiciosa y más promocionada por esta política educativa, tras la formulación del ideario de Salamanca, que constituye una de las vías a través de la cual ingresó el relato de la diferencia, la inclusión y la integración, que hoy no sólo impregnan las escuelas, sino también las facultades de educación en Chile y América Latina.

Según De la Vega, la dirección del nuevo emplazamiento es abrumadora, pese a lo cual nadie parece dispuesto a reconocerlo. Los programas y políticas de educación en Chile y el resto de América Latina siguen entonando la oda multicultural, mientras las estadísticas oficiales disfrazan, cada vez con mayor dificultad, las cifras de la justificada segregación y exclusión.

Finalmente, no resulta una obviedad decir que en aquellos escenarios los nuevos discursos emancipadores de las políticas educativas actuales no parecen otra cosa que ocultar, disfrazar, disimular aquella segregación y exclusión. Estas contradicciones representan el síntoma de una conjunción imposible, tan recurrente en los discursos globalizadores, entre los promocionados derechos de los niños/as y los nuevos contextos de exclusión en el intramuro que constituye la escuela. Esta situación exige a la educación especial construir un marco propio de discusión epistémica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1999): Understanding the development of inclusive schools. London, Falmer Press.

----- (1994): Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula. París, UNESCO.

Ainscow, M. & Miles, S (2009): Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? (Chapter in forthcoming book: Giné C. et al [Eds.] 2009).

Arnaiz, P. (2009): Educación en la diversidad. Ponencia presentada en I Congreso nacional de buenas prácticas en educación, diversidad y empleo. Universidad de Murcia

----- (2000): Educar en y para la Diversidad. En Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y Necesidades educativas especiales: “Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas” (pp. 29-37). Consejería de Educación y Universidades. Murcia, España.

Arnaiz, P.; Herrero, A. J.; Garrido, C. F.; De Haro, R. (1999): “Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad”, en *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.

Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Bermeosolo, J. (2010): Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras del aprendizaje y la participación. México, Alfaomega Grupo Editor S.A.

Boggino, N. (2010): Los problemas de aprendizaje no existen. Buenos Aires: Homo Sapiens

Bordoli, E. (2006a): “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo” en P. Martinis; P. Redondo (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.

Bourdieu, P. (2007): El sentido práctico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2007): La institución imaginaria de la sociedad., Buenos Aires: Tusquets Editores, Buenos Aires.

Castro, E. (2011): Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.

De la Vega, E. (2011): “El relato multicultural y la promesa de la inclusión”. En: Dueñas, G. La patologización de la infancia ¿niños o síndromes? Buenos Aires: Noveduc.

Devalle de Rendo, A.; Vega, V. (2009): Una Escuela en y para la Diversidad. Buenos Aires: Aique.

Echeita, E. (2005): "Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad". *Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 44, pp. 7-16.

Foucault, M. (2007): *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (1979): *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

----- (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2ª edic. 2ª reimp. 2008.

Freire, P. (1962): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1989.

García, A. (2009): "Educar en y para la diversidad en educación primaria". *Revista Ib* 45, (16).

Gentili, P. (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)" En: *Revista Iberoamericana de Educación* nº 49. disponible en: <http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>

Glissant, Édouard (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Ediciones del Bronce, Planeta.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Newbury Park, CA.

Habermas, J. (1986): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kuhn, T. (2000): *La estructura de las revoluciones científicas*. Santiago: FCE.

Larrosa, J. (2011): *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño Ávila.

Lévinas, E. (2006): *Los Imprevistos de la Historia*. Salamanca: Sígueme.

Manosalva, S. (2008): "La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social". En: Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Nº 2. Santiago de Chile: UAHC.

MINEDUC (2005): "Nuestro compromiso con la diversidad". Santiago: Ministerio de Educación.

Mignolo, Walter (2001): *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Edic. del Signo.

Moriña, A. (2005): Formación en colaboración para la diversidad. Bilbao, Mensajero.

Nancy, J.L. (2003): Corpus. Madrid: Arena Libros.

Parrilla, A. (2003): "La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión". En: *Aula de Innovación Educativa*, nº 121, pp. 43-48.

Potter, J. (1998): La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Barcelona: Paidós.

Puiggrós, A. (2010): "Avatares y resignificaciones del Derecho a la Educación en América Latina". En: *Política educativa* nº 40.

Rancièrre, J. (2007): El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Román, C. (2010): Evaluación de la política de educación especial: juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Roselló, M. (2010): "El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51, pp. 2-10.

Sánchez, J. y Ortega, E (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2781936

Salazar Bondy, A. (1965): En torno a la Educación (ensayos y discursos). Lima : Universidad de San Marcos

Sapon-Shevin, M. (1999): «Celebrar la diversidad, crear comunidad». En: S. Stainback y W.

Stainback [Coords.]. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, 38-54.

Sarlo, B. (1994): Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Buenos Aires: Ariel.

Skliar, C. (2011): Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2010): "De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad". En: *Política y Sociedad* 47: 153-164.

----- (2009): “Prólogo”, en: Ana Rosato y María Alfonsina Angelino [coord.]: Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc, pp. 11-17.

----- (2008): Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc.

----- (2007): La pretensión de diversidad o la diversidad pretenciosa. Ponencia presentada Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa” Mendoza, 3 y 4 de mayo.

UNESCO (2010a): Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago-Chile.

----- (2010b): Panorámica regional: América Latina y el Caribe. Rumbo a la Educación Para Todos: progresos y problemas.

----- (2007a): Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Santiago: OREALC/UNESCO.

----- (2007b): Informe seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo. Educación Para Todos en el 2015 ¿alcanzaremos la meta? Paris-Francia.

----- (2004): “Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva”. Santiago: OREALC/UNESCO.

----- (2000): Informe final Educación Para Todos 1990. París: UNESCO

La inclusión como modelo de excelencia educativa. Una experiencia práctica con alumnos de educación infantil y primaria.

Barea Colorado, Rafael

Jefe del Servicio de Orientación y Profesor del Área de Psicología.

Universidad de Sevilla.

rbarea@ceuandalucia.com

Nieto Gómez, María Dolores

Profesora del Área de Psicología.

Universidad de Sevilla.

mnieto@ceuandalucia.com

RESUMEN

Tras exponer aquello que los autores entienden por inclusión educativa, escuelas inclusivas y aulas inclusivas, el artículo pretende sintetizar los fundamentos operativos, llevados a la práctica, de una experiencia inclusiva en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria, de la provincia de Sevilla.

El objetivo principal de este proyecto es tener muy presente que el lugar de trabajo donde deben ser atendidos todos los alumnos es el aula común, al lado de sus compañeros de su misma edad. Por ello dicha propuesta, desde la creación del Colegio en el curso 2012/13 se centra en un objetivo común: ***“Escuelas y aulas inclusivas, donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, sin importa sus diferencias”.***

PALABRAS CLAVE: Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad, igualdad y comunidad educativa.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que a continuación se presenta está centrada en el Colegio CEU San Pablo Sevilla. Centro Educativo cuyo objetivo fundamental es la excelencia académica de todo su alumnado incluido de aquellos que, en cualquier momento de su escolarización educativa, puedan presentar necesidades específicas de apoyo educativo. En este mundo en el que vivimos, TODAS las personas sin EXCLUSIÓN

alguna, presentamos, hemos presentado o presentaremos, a lo largo de nuestra etapa educativa dificultades de aprendizaje, que nos impedirán la correcta adquisición de los contenidos establecidos en el currículum. Por ello, el objetivo fundamental es la detección y atención temprana de todas y cada una de las dificultades de aprendizaje, que pueda presentar nuestro alumnado, tan pronto como sea posible. Dicha atención estará enmarcada como objetivo prioritario dentro del Proyecto de Centro, contemplándose que esta debe ser cubierta en el interior del aula ordinaria, favoreciendo la máxima integración del alumnado en el aula, así como la aceptación de las diferencias individuales fruto de la convivencia de toda la comunidad educativa.

Frente a la disputa constante de la existencia, por una parte de modelos de escuelas que seleccionan previamente a su alumnado, con idea de ajustar mejor la intervención educativa a las características del mismo, y por otro del tipo de escuela centrada en el desarrollo del potencial educativo e intelectual del alumnado, el colegio CEU San Pablo Sevilla se plantea un modelo de escuela centrada fundamentalmente en el potencial inclusivo del alumnado, como medio más eficaz capaz de eliminar la idea discriminatoria.

MARCO TEÓRICO

Este Centro es el único privado de la provincia de Sevilla cuyo planteamiento inicial es la apuesta por la inclusión educativa como pilar de desarrollo, así como la detección, intervención, diagnóstico y la apuesta por el trabajo de las diferencias individuales, bajo la implicación activa de todos los profesionales que articulan la comunidad educativa.

La educación inclusiva puede ser concebida como un **proceso** que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una **mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias** y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que **abarca a todos los niños en edad escolar** y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en **entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal** que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para **analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.** El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como **un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.** (UNESCO, 2005, pág.14.).

Esa inclusión real del alumnado se articula desde el trabajo de todos bajo un lema en común “**TODOS SOMOS IGUALES PORQUE TODOS SOMOS DIFERENTES**”.

Todo ello planteado desde un prisma que, dentro de este Centro Educativo, deje de apostar por un sistema, escuelas y aulas diferenciadas en función de las características del alumnado. Para ello, se plantea el desarrollo de propuestas de trabajos que desechen la idea de seguir educando y enseñando bajo la visión de la escuela y el aula selectiva, apartando de esta al alumno que presente dificultades personales en el desarrollo de su aprendizaje.

Desde esta visión, se asume que el objetivo final de la educación inclusiva esté centrado en contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010).

Con todo ello, uno de los planteamientos que se ha intentado buscar en la realización de este proyecto es la eliminación de uno de los aspectos más conflictivos del término inclusión educativa y que es, como dice Blanco (2006) y AA.VV (2009), el ligar dicho término con el de necesidades educativas especiales.

Partiendo de esa idea de educación inclusiva, nos hemos centrado a la hora de diseñar nuestro proyecto en la presencia de las tres dimensiones de la inclusión educativa que, según Echeita (2008), están o deben estar presentes en el término inclusión. Estas tres variables son: la presencia, el aprendizaje y la participación.

- La presencia, relacionada con el dónde son educados nuestra alumnos, tendrá un carácter muy marcado en nuestro centro educativo. Somos conscientes que hay cosas que muy difícilmente se aprenden fuera del aula ordinaria, por lo que la “localización” de nuestro alumnado y del trabajo de sus dificultades serán un pilar fundamental en todo este proceso que hará que no se produzca una separación de este con el resto del alumnado, ni una segregación de su grupo de referencia.
- El aprendizaje, segunda de las dimensiones, estará íntimamente relacionada con el mayor nivel de aprendizaje significativo que nuestro alumnado pueda llegar a alcanzar en el aula, haciendo que tanto este como sus docentes, centrados en un modelo de excelencia educativa, no se conformen con lo mínimo establecido y se asegure un proceso óptimo del alumno con avances constantes (rendimiento) en función de las características y necesidades de cada uno.
- La participación implicará, en nuestro proyecto, el ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo (Booth, 2002). Todo ello implicará un paso más hacia el modelo de inclusión educativa y, que nuestro alumnado con n.e.e. participará con el resto de compañeros de su grupo clase de la misma forma que estos como parte integrante de este proceso de enseñanza aprendizaje.

Podemos decir que, asentadas estas bases, el Departamento de Orientación del Colegio CEU San Pablo Sevilla camina hacia una idea de educación inclusiva en la que

estará implicado todo el alumnado, teniendo en cuenta que al mismo tiempo, aquellos estudiantes más desfavorecidos y que presentan dificultades de aprendizajes deberán ser en el marco de este proyecto los que deben concitar nuestra atención y no solo por razones de justicia sino también como punto de partida para la innovación y la mejora de la calidad educativa. Si somos capaces de caminar en esta dirección, conseguiremos un modelo de excelencia educativa, en el que todos los alumnos tengan cabida sin distinción de diferencias.

Por tanto, como señala Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, ha sido imprescindible, concienciar a los profesionales que van a trabajar con este tipo de alumnado que deben organizar su clase atendiendo a las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuado, la utilización de diferentes agrupamientos y la planificación desde la diferenciación.

PROYECTO DE TRABAJO

Este proyecto de trabajo comienza con el planteamiento de creación de un nuevo centro educativo, cuyo planteamiento inicial fue el establecimiento de algún objetivo que lo hiciera diferente al resto de centros educativos, de identidad privada, existentes en la provincia de Sevilla.

Dicho objetivo estuvo centrado en un pilar fundamental que fue la articulación de la existencia de un departamento de orientación que fuera reflejo de una sociedad inclusiva, donde el conjunto de profesionales que lo integraran, junto a toda la comunidad educativa, apostara por hacer ver a la sociedad que el potencial educativo de las personas que padecen cualquier tipo de situación en desventaja educativa por presentar cualquier tipo de dificultades de aprendizaje, no se debía apartar de aquellos otros que no las poseían. La excelencia educativa no está solo en hacer que los alumnos alcancen el máximo potencial académico en pruebas de acceso a la universidad, o en el desarrollo de las competencias lingüísticas extranjeras; desde el prisma del siglo XXI, también debemos entender como EXCELENCIA educativa, el conseguir, dentro de un aula ordinaria, que un alumno que presenta dificultades específicas de aprendizaje pueda alcanzar las competencias establecidas en el Currículo, junto a sus iguales, es decir en el centro ordinario, dentro del aula ordinaria de referencia, con las ayudas necesarias de los profesionales educativos y bajo el objetivo de la sensibilización y aceptación de las diferencias en toda la comunidad educativa.

Con idea de profundizar en un modelo de excelencia académica centrada en las diferencias individuales de nuestro alumnado así como en las dificultades específicas del aprendizaje, nace este proyecto partiendo de la idea de no limitar la presencia, el aprendizaje/rendimiento y la participación del alumnado que presente algún tipo de necesidad específica de aprendizaje.

Para ello, hemos partido de la recopilación, ordenación y evaluación de la información, proveniente de una amplia variedad de fuentes que han ayudado a planificar mejoras en el modelo de escuela y en la práctica educativa que día a día, se ponen en marcha en nuestras aulas, configurándose así la no existencia de barreras educativas.

Este proyecto, ha hecho al profesorado ser conscientes de que en nuestro contexto educativo, las barreras relacionadas con los valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje del alumnado, en particular de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, han de desaparecer.

Tomando como referencia lo anteriormente expuesto y bajo la visión de escuela inclusiva que plantea Susan Bray Stainback (2001), entendiendo la inclusión educativa como el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con sus compañeros dentro del aula, los objetivos generales de este proyecto se articularán teniendo en cuenta aspectos tales como la concienciación, la sensibilización, las necesidades individuales de cada alumno y el respeto hacia las diferencias. Dichos objetivos se han concretizados en:

- Potenciar la concienciación de valores de tolerancia, actitudes de respeto, solidaridad, aceptación de diferencias y apoyo a la inclusión educativa de los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (cualesquiera que sean) en el conjunto de la comunidad educativa.
- Sensibilizar el alumnado sin este tipo de necesidades, así como a toda la comunidad educativa, hacia las necesidades educativas que presenta el alumnado, fomentando que sean considerados como parte activa dentro de la vida del centro, atendiendo a su vez a sus peculiaridades y necesidades.
- Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia e identificar los factores que pueden provocarla, con idea de trabajar en su erradicación.
- Valorar la identidad personal, las emociones y el bienestar, de forma que se fomente el desarrollo de la empatía.
- Fomentar la competencia social, en el alumnado, profesorado y padres, a través de la comprensión y aceptación de las diferentes realidades.

Al comenzar las clases y la andadura educativa, se confirmó la necesidad de, una vez detectadas las distintas dificultades de aprendizaje existentes en el aula, formar y sensibilizar al alumnado que compartía clases con los que podían presentar dificultades y diseñar, dentro de los planes de orientación y acción tutorial, determinadas dinámicas y actividades concretas que permitan fomentar en el alumnado la sensibilización de estos y de toda la comunidad escolar.

Todo esto ha puesto de manifiesto, la confianza depositada en los padres y familiares a la hora de aceptar cualquier tipo de diferencia individual en sus hijos, así como de la comprensión de llevar a cabo un planteamiento de trabajo desde todas las visiones del centro.

Al inicio, se planteó la sensibilización de toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado, familias, etc... diseñando determinadas dinámicas y actividades de sensibilización en el alumnado. Una de ellas fue la concienciación en la construcción de un aula de trabajo de tipo inclusivo, en el que se encontraran reflejadas las siguientes características:

- Los estudiantes con necesidades educativas estarán tan implicados en las rutinas que valorarán que en este tipo de contextos pueden aprender y que lo que están aprendiendo les será útil y significativo para ellos.
- La exigencia de esfuerzos, dentro de las posibilidades de cada alumno, teniendo en cuenta que de esta manera serán capaces de lograr una serie de aprendizajes y tareas a realizar con éxito. Siempre que sea posible, plantearemos tareas colaborativas o diferenciadas a realizar en grupos con ayuda de los docentes.
- Los alumnos con ciertas dificultades, deberán sentirse parte activa en el grupo de referencia. Debemos fomentar en el aula entre sus compañeros, relaciones de respeto y aprecio, normas comunes y un sentido de comunidad que aprende, donde cada miembro aporta y recibe a los demás, desde sus posibilidades y limitaciones.
- Los docentes fomentarán constantemente la retroalimentación con idea de ir avanzando en sus logros; contribuirán a la creación de un clima de confianza, en el que los errores formen parte del aprendizaje y puedan servir para reflexionar, aprender y mejorar.
- Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula: la alegría, la tristeza, el miedo, la inseguridad, la amistad,...; celebrar los éxitos, los logros, etc.
- Sistematización de los materiales y organización del aula.
- Concienciar al profesorado en que el aula inclusiva tiene que ser un ambiente rico en estímulos, lo que se logra con diferentes recursos y materiales variados.
- Muy importante, dar en el aula espacio para el sentido del humor y la risa. Como señalan autores como Fernández y Francia (1995) la alegría y el buen humor también se educan. Las personas disfrutan riéndose, especialmente en los niños el sentido del humor es un sentido eminentemente humano. Fernández y Francia (1995) señalan que saber reírnos de nuestros errores facilita reconducir situaciones que, de otro modo, aumentarían las tensiones y los conflictos. “El sentido del humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje y ayuda a mejorar la relación entre los agentes protagonistas de la educación (educador-educando). Dicho de otra manera más sencilla, por medio del sentido del

humor se goza educando y se aprende riendo". (Fernández, J. y Francia, A. 1995).

Por tanto, con el desarrollo y la puesta en marcha de este proyecto, cabe destacar que los profesionales que trabajan en este Centro están cada vez más formados en la atención a la diversidad, lo que favorece el desarrollo de una serie de actitudes y aptitudes positivas hacia la intervención educativa.

Como segundo aspecto a reseñar cabría destacar que no ha bastado solo con una concienciación actitudinal de los profesionales que trabajan con nuestro alumnado. Hay dos factores que junto a todo lo que ha sido comentado anteriormente, han constituido el éxito del proyecto y han posibilitado la plena inclusión educativa de nuestro alumnado en un modelo de excelencia académica, centrado en la igualdad y no en las diferencias. Estos factores son: los agrupamientos de trabajo como estrategia de organización y funcionamiento del óptimo aprendizaje y, la planificación por parte de todos los profesionales que trabajan con nuestro alumnado, de un modelo de enseñanza diferenciada.

Con respecto al tipo de agrupamientos hemos concienciado al profesorado que la mejor forma de trabajar de estos es creando redes de interacción de forma diferente y con compañeros distintos. Así, ofrecemos a todos los estudiantes, la oportunidad de trabajo y participación según sus preferencias, intereses y potencial: escuchar, hablar ante un grupo grande, hablar en grupo pequeño, hacer las tareas, trabajar la tolerancia a la frustración, trabajar con alumnos con características similares y diferentes, etc. Con ello estaremos trabajando en nuestros alumnos aspectos tan importantes como que aprendan a trabajar y sepan socializarse en función de los distintos tipos de agrupamiento, algo que ha hecho que nos demos cuenta que trabajando y organizando el aula en este tipo de agrupamientos se han dado respuestas a las necesidades de todos los estudiantes sin necesidad de centrarnos en su limitaciones, sino fomentado sus posibilidades o potencialidades.

Con idea de conseguir objetivos como la distribución de responsabilidades entre los alumnos que integran el grupo clase e identificar los puntos fuertes y débiles de cada uno de sus componentes, se establecieron una serie de agrupamientos con idea, de que en función de la actividad que se fuera a llevar a cabo, se agruparan a los alumnos de una forma u otra.

Las tres formas de agrupamiento que se plantearon fueron:

- Gran grupo o grupo clase: en donde todos los estudiantes participarán en la actividad como un solo grupo.
- Individual: todos tienen que realizar una serie de tareas que les supone enfrentarse de forma personal a la misma y llevarla a cabo, en función de sus posibilidades, con o sin apoyo de la maestra. Esta actividad podrá ser común a la de sus compañeros o individualizada con idea de reforzar y hacer que logre un aprendizaje no adquirido.

- Grupos: la clase se divide en diferentes grupos, de diferentes tamaños o naturaleza en función del objetivo a lograr con él.

Teniendo en cuenta esta serie de agrupamientos inclusivos y que estos pueden variar al cambiar la actividad, se recomendó al profesorado, no mantener estables los componentes de los equipos e irlos rotando entre todos con idea de que todos aprendieran a apreciar las diferencias del grupo clase.

La siguiente y última cuestión, está relacionada con la planificación de la enseñanza por parte del docente, de forma que puedan cubrirse todas y cada una de las dificultades que pueden presentar el alumnado. Por mucho que apliquemos estrategias e implantemos modelos educativos, si la actitud del profesorado no pasa por ser una actitud participativa, de concienciación y sensibilización hacia la escuela inclusiva, no servirá de nada todo cuanto hemos planteado. Por ello, el planteamiento inclusivo de organización de la enseñanza, en nuestro centro educativo, se va a centrar en que el profesorado deberá organizar la misma teniendo en cuenta una serie de premisas que le ayuden a decidir y tomar conciencia, desde una perspectiva inclusiva, de lo que supone la atención a niños con necesidades educativas. Para ello será necesario que el profesorado tenga a mano una serie de elementos, que pueda aplicar a una secuencia, entendida esta como el mecanismo de automatización del trabajo. Dicha secuencia podría resumirse en la siguiente:

- Explicar a los alumnos, y fundamentalmente a aquellos que presentan una necesidad educativa, cuáles son los objetivos, los resultados esperados o los aprendizajes a lograr a través de la realización de una actividad.
- Identificaremos los contenidos que queremos trabajar, de forma que al alumno le quede claro cuáles son los conceptos, qué información damos, cuál es el vocabulario, los procedimientos a seguir, etc.
- Enseñaremos al alumnado a tomar decisiones sobre la nueva información y a adquirir las destrezas necesarias para aprender con éxito los contenidos.
- Crearemos continuas situaciones en las que el alumnado tenga la oportunidad de practicar y de implicarse en el nuevo aprendizaje, con el fin de que lo comprenda y lo retenga.
- A la hora de realizar una evaluación, tendremos que determinar cuáles son las posibles vías de evaluación de los logros de los estudiantes, es decir, establecer cómo voy a determinar si los estudiantes han adquirido o no los aprendizajes necesarios. Dicho de otra manera la forma de medir el grado de adquisición de la competencia y que nunca se fijará en valor de cantidad.

Nuestro modelo inclusivo se articulará haciendo consciente a la comunidad educativa que han de trabajar centrándonos en un modelo educativo que se va a articular en una serie de factores como:

- Implicación de todos los profesionales que integran la comunidad educativa: “yo puedo preparar una clase con varios niveles de contenido o con tareas

diferenciadas, pero no puedo desdoblarme para llevarlas a cabo” (Echeita, 2008).

- Ser conscientes que dentro de nuestra escuela, aquello que se mide se puede conseguir (Ainscow, M. 2006).
- Evitar ser esclavos de las urgencias que vayan surgiendo en el aula, tendremos siempre que tener muy presentes las formas de trabajo planteadas desde la perspectiva inclusiva, con nuestros alumnos con NEE.
- En el fondo, no debemos olvidar que la inclusión educativa no deja de ser un proceso complejo, difícil y plagado de dilemas para llevar nuestros principios y valores a la acción (Booth, T. 2006).

Todo esto, hace que veamos la inclusión educativa en nuestro centro, como la definían Ainscow, Booth y Dyson (2006) en la que se entendía la misma como un *“proceso sistemático de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando o eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso”*.

CONCLUSIONES

Con el desarrollo y la puesta en marcha de este proyecto, cabría destacar que los profesionales que trabajan en este centro están cada vez más formados en la atención a la diversidad y en el trabajo con los alumnos que presentan necesidades educativas, lo que favorece el desarrollo de una serie de actitudes y aptitudes de forma positiva hacia la intervención educativa.

En nuestra experiencia, nos hemos encontrado con un Colegio con un gran conjunto de profesionales y familias interesados en nuestro Departamento de Orientación y en cómo ponemos en práctica la atención al alumnado y a sus necesidades. Entre todos estamos consiguiendo demostrar que la inclusión de los alumnos es una realidad cuando todas las personas creemos en ello y trabajamos juntos. Si verdaderamente estamos concienciados en caminar hacia un modelo de excelencia educativa que parta de la inclusión educativa, tendremos que articular nuestro trabajo desde un punto de partida inclusivo. Todo este proyecto está funcionando gracias a las ayudas pedagógicas y la implicación del profesorado que lo forman.

Somos conscientes que esta experiencia que acabamos de plantear y de implantar en nuestro centro educativo, es una apuesta costosa en cuanto a recursos e implicación docente se refiere, pues mucho son los centros que intentan llevarla a cabo en sus aulas con un fracaso anticipado por no poder cambiar la forma de pensar de sus docentes, el grado de implicación de estos y las familias o el trabajo de planificación metodológica que conlleva. Nuestro centro, al ser de nueva creación, cuenta con profesorado que aboga por el movimiento inclusivo, que cuenta con un modelo de currículo accesible que nos permita la toma de acuerdos y decisiones, y que

la implicación y forma de llevar a cabo esta propuesta han sido impuestas por el centro desde la constitución del mismo.

En este proyecto inclusivo juega un papel fundamental que el trabajo sea articulado por principios tales como la cooperación, la igualdad, la reciprocidad, el amor, el respeto, la equidad, el compromiso, la empatía y la dignidad por el otro.

En la medida en que el centro vaya aumentando, de manera gradual, todos los años, somos conscientes que las necesidades irán creciendo, por lo que el desarrollo de estas actividades que fomenten la sensibilización y la inclusión educativa, se irá consolidando, afianzando todas las actividades llevadas a cabo hasta el momento y planteando todas aquellas que puedan ir surgiendo en función de las necesidades que se vayan detectando por parte de los profesionales que integramos esta gran familia cuyo pilar fundamental es **EDUCAR POR Y PARA LA IGUALDAD.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2009). La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico. Monográfico. Revista de Educación, 349, 15-242.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords.), Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, 6 (2), 9-18.



UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.

Las USEE, unidad de apoyo para la educación especial. **Estrategias organizativas y tipos de apoyo**

Mariana Fuentes

Profesora e investigadora de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC).

mafuentes@uic.es

Mar Morón

Profesora e investigadora de la Unitat de las Arts Plàstiques del
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de Facultat de
Ciències de l'Educació de UAB.

mar.moron@uab.cat

RESUMEN

Este artículo recoge algunos resultados derivados de una investigación³⁹ que se está llevando a cabo en cinco centros educativos públicos de Catalunya (dos de educación secundaria y tres de educación infantil y primaria) que tienen en sus aulas alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA). Se explica el proceso seguido en la investigación, las características de este tipo de alumnado para acceder al aprendizaje, y la dinámica de las unidades de apoyo para la educación especial (USEE), como estrategias organizativas para conseguir la inclusión de los alumnos con TEA y en las funciones del profesorado correspondiente.

PALABRAS CLAVE: alumnado con trastorno del espectro autista, unidades de apoyo para la educación especial (USEE)

CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO TEÓRICO

La necesidad de incorporar a los/as niños/as y adolescentes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en los centros educativos ordinarios está siendo cada vez más un hecho y un derecho reconocido. No cabe duda que la atención educativa del alumnado que parece tener mayores dificultades para acceder al aprendizaje y desarrollar al máximo sus competencias en los contextos ordinarios (como es el caso del alumnado con TEA) supone un reto, y a la vez una necesidad, que permite poner en evidencia las vicisitudes/ debilidades del proceso de inclusión, susceptibles de ser mejoradas entre todos los miembros de la comunidad educativa. No se trata de buscar soluciones para un grupo de personas con características específicas sino de hacer que

³⁹ Proyecto I+D+i: EDU2010: *MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS ORDINARIOS A TRAVÉS DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS*. Equipo de investigación: Sanahuja, JM (IP), Fuentes, M.; Miquel, E.; Morón, M.; Paula, I.; Qinyi, T.; Sabate, B. Cols: Fortuny, R.; Perez, D.; Pujades, R. y A. Amat

la institución educativa se transforme en más inclusiva. De ahí que todos los agentes educativos y sociales implicados se conformen como protagonistas del propio proceso de inclusión generando iniciativas que ayuden a repensar los esquemas y las prácticas que habitualmente se desarrollan en nuestro contexto educativo (Macarulla y Saiz, 2009).

El proceso de inclusión llevado a cabo con el alumnado con TEA ya tiene una corta pero intensa vida en los contextos educativos ordinarios. Desde la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas específicas para trabajar con este alumnado y adecuarlas al contexto ordinario (Hernández, 2007; Mesibov y Howley, 2010) hasta el papel que asumen los docentes en su éxito académico (Segall y Campbell, 2012), sin perder de vista la importancia de que las familias participen activamente en la educación de sus hijos/as con TEA (Belinchón y Murillo, 2006), todas estas iniciativas buscan seguir trabajando para hacer más visible a este alumnado en contextos ordinarios y mucho más inclusivos tanto desde una perspectiva educativa como social (Frontera, 2007).

El presente artículo recoge algunos resultados derivados de una investigación⁴⁰ que se está llevando a cabo desde la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona en cinco centros educativos públicos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (dos de educación secundaria y tres de educación infantil y primaria) que tienen en sus aulas alumnado con TEA. Todos los centros disponen de una Unidad de apoyo a la Educación Especial (USEE). Nos proponemos analizar y comparar el funcionamiento de las USEE y la organización del apoyo para los alumnos con necesidades de apoyos específicos, en tres de los centros que forman parte de la muestra del estudio: dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria y un centro de Educación Secundaria. En estos centros educativos las unidades son específicas para una determinada necesidad educativa, en el caso que nos ocupa, alumnado con TEA.

La USEE es una medida de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, susceptibles de ser escolarizados en centros de educación especial. La modalidad de atención de los alumnos de la USEE puede ser de dos formas: dentro del aula ordinaria (con o sin acompañamiento) o dentro de la USEE, como aula física, con atención individual o de pequeño grupo. El máximo de alumnos que puede asumir una USEE es de ocho. El objetivo de esta estrategia organizativa es el potenciar la escuela inclusiva, una escuela para todos y todas, que contemple la diversidad de la comunidad educativa como representación de nuestra sociedad y como un valor positivo de la misma. Estas unidades permiten que el centro ordinario disponga de profesionales formados en educación especial: el maestro responsable de la USEE, que es un especialista de EE y uno o más educadores dependiendo de las necesidades específicas de los alumnos, y demás recursos materiales.

El centro educativo cuando acoge una unidad de apoyo en educación especial adquiere un compromiso para asegurar el desarrollo integral de todos sus alumnos

⁴⁰ Proyecto I+D+i: EDU2010: *MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS ORDINARIOS A TRAVÉS DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS*. Equipo de investigación: Sanahuja, JM (IP), Fuentes, M.; Miquel, E.; Morón, M.; Paula, I.; Qinyi, T.; Sabate, B. Cols: Fortuny, R.; Perez, D.; Pujades, R. y A. Amat

sean cuales sean sus características. Requiere por ello un gran conocimiento de todos los agentes que forman la comunidad educativa para coordinar la acogida y desarrollo de todo el alumnado. Una estructura organizativa diseñada para este objetivo es la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD), formada por profesionales del centro que trabajarán en fomentar la escuela inclusiva.

Los centros que disponen de USEE, UEE, agrupamiento de alumnos con sordera, coordinan su actuación con otros recursos específicos así como con el conjunto del profesorado, en el marco del Plan de Atención a la Diversidad.

MARCO EMPÍRICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Describimos brevemente los contextos educativos en los que llevamos a cabo esta investigación. Todos ellos están ubicados en la comarca del Vallés Occidental, ciudades cercanas a Barcelona con un nivel socioeconómico medio-bajo. Esta muestra ha sido totalmente intencionada, buscábamos centros educativos en los que hubiera alumnos/as con TEA, cuya estrategia organizativa de inclusión fueran las USEEs y abarcaran todas las edades de la educación obligatoria. Agregamos una tabla con datos significativos de los centros estudiados:

CENTROS	ALUMNADO	ALUMNADO CON TEA	PROFESORADO
Centro ESO ⁴¹	495	4	57
Centro 2. El y EP	447	7	40
Centro 1. El y EP	657	9	50

Tabla 1- Datos significativos de los centros estudiados.

En esta comarca, la corporación sanitaria del Hospital Parc Taulí de Sabadell junto con el departamento de educación, crearon las aulas USEE específicas de TEA. Tienen aulas de niños en edad preescolar, primaria y en secundaria. En estas aulas las maestras y los profesionales de educación especial, disponen del soporte de la psicóloga clínica de la unidad, que se desplaza a los centros para ayudar en la implantación de los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación en el aula, así como los sistemas de trabajo basados en el método TEACCH. Se realiza un plan terapéutico individualizado, integrando los objetivos de aprendizaje, con los objetivos clínicos, psicológicos o psiquiátricos y las intervenciones a realizar en el ámbito familiar. Se revisa este plan terapéutico mensualmente. La atención de estos niños es de carácter interdisciplinar y de forma longitudinal, trabajando de forma coordinada con el sistema educativo, social y familiar de su área de referencia (Pàmias, M. 2010).

Para esta comunicación utilizamos la información extraída de algunas de las categorías del Index for Inclusion, del análisis de las entrevistas realizadas al maestro-

⁴¹ ESO.- Educació Secundària Obligatoria

tutor y al maestro de apoyo (en nuestro caso de la USEE). También utilizaremos la información proporcionada por las observaciones de los alumnos con TEA en el contexto escolar: en el patio, en el aula y en el comedor.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis realizado, consideramos que la USEE es una estrategia organizativa que facilita la inclusión de todo tipo de alumnado con necesidad de apoyos específicos y en nuestro estudio, del alumnado con TEA, y mejora la dinámica del centro desde los tres ámbitos que analiza el índice para la inclusión: la cultura, la política y la práctica.

Resultados más específicos y concretos de tipo organizativo apuntan a dos modalidades de entender la USEE:

- a. La USEE funciona como un recurso específico para el alumnado con TEA con un espacio físico (un aula) y en un horario establecido al cual únicamente asiste regularmente el alumnado con TEA. El horario individual de cada uno de estos alumnos está distribuido entre unas sesiones de trabajo en el aula USEE y otras, en el aula ordinaria con un apoyo específico (maestro/a de la USEE, técnico de integración o un/a auxiliar de educación especial). Esta asignación horaria viene condicionada por las características específicas de cada alumno y la del grupo receptor. Hemos percibido que el alumno está más tiempo en el aula USEE cuando existe un gran desnivel en los conocimientos académicos, personales y sociales necesarios para seguir la sesión con sus compañeros en un entorno ordinario. Este es el caso del centro educativo de secundaria en el que los alumnos TEA pasan la mayor parte de su tiempo en el aula USEE.
- b. La USEE como una estrategia organizativa sin espacio físico, sería un recurso constituido por profesionales y material específico integrado en el aula ordinaria. En este caso, el alumno con TEA realiza todo el horario escolar con su grupo de tutoría con la ayuda del profesional de apoyo (maestro/a de la USEE, técnico de integración o un/a auxiliar de educación especial). En esta segunda modalidad encontramos diferencias en relación a la intervención del maestro de apoyo.

Además, podemos diferenciar el tipo de apoyo que recibe el alumnado con TEA dentro del aula ordinaria el cual varía en función de la concepción que se tenga del mismo. Así, nos hallamos frente a dos situaciones:

- El personal de apoyo sólo y exclusivamente atiende el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del alumnado con TEA para cubrir sus necesidades educativas. La figura del personal de apoyo se configura desde un adulto acompañante exclusivamente del alumno TEA. Esto suele ocurrir especialmente en la educación secundaria. Este tipo de

apoyo suele dificultar la participación y relación del alumnado con TEA con el resto de los compañeros y supone un elemento distorsionador para el tutor/a. Podríamos caracterizarlo, con Parrilla (1996), como un tipo de *apoyo terapéutico*, donde es el alumno con NEE el receptor de las actuaciones, con la diferencia de que en este caso el apoyo se ofrece dentro del aula ordinaria.

- El personal de apoyo actúa indirectamente para el alumnado con TEA. En este caso, el profesional de apoyo se convierte en un referente más (además del tutor/a) para el grupo-clase y puede atender las necesidades educativas de cualquier alumno/a. Esto conlleva, además de evitar un posible “etiquetaje”, que el tutor/a del aula utilice diferentes estrategias metodológicas para que ningún alumno/a quede desatendido en su proceso de aprendizaje: trabajo por equipos, docencia compartida, grupos de interés, aprendizaje cooperativo, agrupamiento flexibles, desdoblamiento de las clases, etc.
- El maestro de apoyo interviene con todo el grupo clase, implicándose en la metodología del aula coordinadamente con el maestro tutor, podríamos decir que se trataría del modelo de dos maestros en el aula/docencia compartida.

Respecto al apoyo de los alumnos con TEA en los centros analizados, hemos encontrado cómo en el centro 2 los compañeros del aula ordinaria se convierten en apoyo del alumno con TEA, mientras se utiliza una metodología por proyectos y el trabajo cooperativo. Son éstas unas estrategias didáctico-organizativas que conviene tener en cuenta a la hora de plantear el trabajo con alumnos con TEA y su total inclusión; ya que hemos observado que mejoran las competencias académicas y de relación de todos los alumnos.

CONCLUSIONES

Comprobamos a lo largo de nuestro estudio que las USEE son una adecuada estrategia organizativa para la atención de todos los alumnos con necesidades de apoyo, y en el caso concreto de nuestro trabajo, del alumnado con TEA. Como hemos señalado existen dos modalidades de USEE y también dos tipos de apoyo: centrado en el alumno con necesidad de apoyo específico o la estrategia organizativa de dos profesores por aula.

En términos generales podemos concluir que en los centros de Educación Primaria investigados la USEE no funciona como un aula específica donde desarrollan su actividad los alumnos, sino como recurso de profesionales y materiales que intervienen en el aula ordinaria; en cambio, en el centro educativo de secundaria, si funciona como un aula específica para los alumnos con TEA, en la que pasan parte de su tiempo, y el resto, en el aula ordinaria.

Concluimos esta reflexión citando una serie de aspectos que condicionan el buen funcionamiento de esta estrategia organizativa. Es importante:

- Una buena coordinación entre los profesionales que intervienen. Compartimos con Moya (2012) la necesidad de que existan espacios y tiempos para esta coordinación. Entre el profesorado de apoyo y el profesorado tutor existen algunos factores que conspiran en contra de esa coordinación que pueden ser de carácter personal, como el aislamiento, la falta de credibilidad, la poca valoración, así como factores de orden profesional como el desbordamiento de funciones, diferentes formaciones, pocos espacios de encuentro, etc. (Segovia, 1998, citado en Moya, 2012). Opinan las maestras de la USEE de los centros de primaria:

(...) mejoraría el tema de las coordinaciones (...) yo les paso a los tutores una evaluación de la USEE para que ellos puedan indicarnos qué les parece, ¿no? El tema de las coordinaciones... es verdad que es difícil (...) el tema de las coordinaciones yo lo mejoraría, ¿cómo? El hecho de estar dentro del aula con la maestra pienso que es un punto ya importantísimo porque nos permite diálogo (...). Maestra USEE centro 1.

(...) Entonces, ¿esto implica qué os reunís a menudo? Si, tenemos dos días de nivel, lunes y miércoles tenemos nivel. ¿Qué quiere decir "nivel"? "Nivel" es con tu paralela, con tu compañera, para programar actividades y hacer programaciones. En el caso, como yo me muevo mucho: lunes me reúno con un nivel, con la maestra de P4, y miércoles con la maestra de P5. Maestra USEE, centro 2.

Estudios recientes (Farrell, Alborz, Howes, Pearson, 2010), refiriéndose a los maestros asistentes (teaching assistants)-con funciones similares a los maestros de apoyo-señalan lo importante que es que los maestros tutores sean entrenados para trabajar y colaborar con los maestros de apoyo; así como que en las escuelas deben desarrollarse equipos efectivos entre tutores y maestros de apoyo.

- Definir correctamente las funciones de cada maestro, tanto el tutor como el maestro de la USEE. Señala un estudio de Moya 2001, 2002 (citado en Moya 2012) que la falta de coordinación de los tutores con los profesores de apoyo es señalado como el principal problema por los profesores de apoyo y la "poca implicación de los profesores ante los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales". Por eso urge una redefinición de roles. Se tiende a delegar en el maestro de la USEE la tutoría de los alumnos con necesidad de apoyo: coordinación con apoyos externos, relación con los padres,...

Según la maestra de la USEE del centro de ESO:

(...) es que sigo pensando que recae mucho en nosotros, ¿no? que se desentienden un poco, no en la parte negativa sino en la parte de estar más tranquilos, ya que ven que estos alumnos están atendidos por los profesionales

USEE (...) piensan: “un alumnos que tengo menos para tutorizar, para hacer el seguimiento porque ya hay personas que se encargan de esto”. Maestra USEE, centro ESO.

- Valorar la metodología de dos profesores en el aula. En los dos centros de Educación Primaria que utilizan la modalidad de USEE integrada en el aula ordinaria se utiliza esta metodología de trabajo, el apoyo interviene en el aula como un maestro tutor más. Es importante la interacción de forma cooperativa entre los dos profesionales así como la disposición hacia la investigación y reflexión sobre la propia práctica (Moya,2012) que esta organización del trabajo docente facilita. Según la maestra de la USEE de uno de los centros de primaria:

(...) Es que no tenemos “apoyo”. Siempre, o casi siempre, hay dos maestros en el aula y los dos son maestros – tutores; no es que venga una persona y diga “tú eres maestro de apoyo” o “tú haces aquello”. Montamos la actividad entre los dos maestros que intervenimos en el aula. Maestra USEE, centro 2.

- Asegurar la continuidad de dinámicas y estrategias que funcionen con el alumno en el momento que éste cambie de curso o incluso, cuando intervienen otros profesionales.
- Conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa estén concienciados en la importancia de la inclusión en la escuela.

Las dos modalidades de USEEs permiten que todo tipo de alumnado forme parte de la comunidad educativa ordinaria. Esta situación de escuela inclusiva desarrolla competencias personales y sociales relacionadas con el valor de la diversidad como característica que enriquece a todos. La escuela se convierte en una representación de una sociedad que valora que lo diverso, lo diferente, lo especial,... es motivo de crecimiento para sus miembros y permite conseguir una sociedad democrática, tolerante, respetuosa, equitativa.

Consideramos que el estudio y la reflexión sobre esta estrategia organizativa y el análisis de sus dos modelos nos dan lugar a analizar las debilidades y fortalezas del recorrido hacia la inclusión de un centro educativo.

Como futuras sub-líneas de reflexión sobre la temática que nos ocupa apuntamos los siguientes temas: la búsqueda de estrategias para la sensibilidad social hacia la importancia de las diferencias y evitar la tendencia mayoritaria hacia la uniformidad, el análisis del espacio físico de las USEEs: como espacio de enseñanza-aprendizaje y como espacio de recursos (tipos de materiales, clasificación, programas informáticos); y por último, la concreción del perfil del profesor tutor y de los profesionales de apoyo (actitudes y aptitudes).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belinchon, M. y Murillo, E. (2006). Necesidades de las familias de personas con TEA en la Comunidad de Madrid: Nuevos datos. *Siglo Cero*, 37 (217): 81-89

Booth, T. y Ainscow, M. (2005). Index per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Traducció catalán. ICE-UB-Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. y Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupil's academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62 (4): 435-448.

Frontera, M. (2007). *Trastornos generalizados del desarrollo: Hacia una mayor inclusión social*. Zaragoza: Prensas universitarias.

Generalitat de Catalunya (2009). "Aprendre junts per viure junts", Pla d'acció 2008-2015.

Hernandez, JM. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Telenoediciones.

Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a Challenger and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35, 1: 11-15.

Macarulla, I, y Saiz, M, (2009). *Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: Un repte, una necessitat*. Barcelona: Graó.

Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro autista. Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo-Ávila.

Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1): 71-88.

Parrilla, M.A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Mensajero.

Sanahuja, J.M.; Miquel, E.; Sabaté, B. (2012). Prácticas inclusivas en centros ordinarios con alumnado con TEA. En las actas del Congreso AETAPI: Valencia

Segall, MJ y Campbell JM (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 6: 1156–1167.

Quando las familias nos permiten contribuir a la educación de sus hijos e hijas.

María José de Molina y Gorina

Jefa de Departamento de Orientació en el instituto El Palau de St. Andreu de la Barca, Barcelona. Grupo de investigación "La Perspectiva Educativa va de los Proyectos de Trabajo" del ICE de la Universidad de Barcelona. Grupo de trabajo y formadora sobre Pedagogía Sistémica en el CRP de Martorell.

mmolin11@gmail.com

RESUMEN

El Instituto El Palau de St.. Andreu de la Barca (Barcelona) diseña y revisa anualmente el plan de acogida por el alumnado que comienza la secundaria obligatoria donde se incluye como uno de los elementos clave de la acogida de las familias y el acompañamiento de sus respectivos hijos. Por este motivo se despliega una organización múltiple donde los jóvenes, las familias y los docentes encuentren momentos y espacios que nos y les permita sentirse implicados en el proceso educativo. Algunos de los espacios diseñados por la dirección del centro y por el equipo orientador son: Las tutorías semanales con los jóvenes; las entrevistas con las familias; las *Meriendas Pedapedagógicas*; encuentros entre la psicopedagoga y los diferentes tutores y los espacios informales del día a día. Este despliegue permite la configuración de un tejido socio-pedagógico donde están presentes las identidades de cada uno de los miembros.

PALABRAS CLAVE: comunidad socio-educativa, tutoría, acogida, atención a la diversidad, la conversación, espacios pedagógicos.

INTRODUCCIÓN

El Instituto El Palau de St.. Andreu de la Barca (Barcelona) es un centro que pertenece al cinturón industrial de la comarca del Baix Llobregat, con más de 900 alumnos y 90 docentes. Imparten clases de enseñanza obligatoria (secundaria) y post obligatorios (Bachillerato y de Ciclos formativos de Grado Medio y Superior). La configuración de la comunidad educativa es compleja y requiere de un despliegue organizativo y curricular bastante exacto para dar respuesta a la diversidad de docentes, de familias y de chicos y chicas que forman parte.

Tiene más de 30 años de experiencia, lo que ha permitido a los diferentes equipos directivos adaptar progresivamente los proyectos educativos a las necesidades y de los miembros para contemplarse e cada identidad y singularidad.

Entre los diferentes proyectos innovadores cabe destacar de manera significativa el replanteo constante de la Atención a la Diversidad del alumnado a lo largo de los últimos años. Son muchos los aspectos que destacaría pero para esta comunicación haré patente algunas de las más importantes: la relevancia de las tutorías semanales tanto dentro del espacio del aula como las horas de atención a las familias; las reuniones con los docentes; el apoyo co-tutorial de la psicopedagoga en el seno de las tutorías básicamente los primeros niveles de la ESO y el asesoramiento al resto de niños; el espacio semanal de la Comisión de Atención a la Diversidad diferenciando el ámbito social del curricular y del organizativo; la importancia del asesoramiento de psicopedagoga del EAP, inscrita en el CRP de Martorell; la creación del Aula de Paso o de Convivencia para los alumnos que requieren atenciones más significativas. Para la creación de este espacio contamos con el asesoramiento del SEETIC, que nos brinda la posibilidad de revisar nuestra práctica y la apertura de nuevas miradas sobre los jóvenes.

En este sentido nos damos cuenta de que la CAD crece en riqueza teórica-práctica, teniendo en cuenta la incorporación de nuevos miembros participantes, lo cual permite que las ideas y los acuerdos tengan más relevancia en las decisiones del Equipo Directivo.

En otro orden de cosas es importante valorar, por parte del equipo directivo y la acogida y aceptación de las iniciativas de innovación educativa por parte de algunos docentes. De forma significativa destaco dos de los espacios que desde hace unos años se llevan a cabo de manera especial desde el Departamento de Orientación:

Las Meriendas Pedagógicas: Un espacio mensual y conversacional con las familias fuera del horario lectivo y la formación interna entre docentes: *Taller tutorial desde una mirada sistémica.* Una mirada a la inclusión de las familias en el seno del trabajo virtual por cómo tomar mejor la complejidad de las relaciones vivenciales de los jóvenes entre el dentro y el fuera del centro y nuestro papel de acompañantes y facilitadores de la comprensión de los cambios generacionales.

A continuación trataré de exponer de manera breve algunas de estas iniciativas pedagógicas como: el significado y contenido de las tutorías; el espacio dialéctico con los jóvenes y con las familias; los encuentros con los docentes y los encuentros formales e informales que provocan revisar las prácticas, plantear nuevas maneras y ir hacia una inclusión más real y comprometida de la comunidad educativa. En definitiva, para construir un camino donde cada persona encuentre la manera y el momento para sentirse parte de este tejido interactivo (personal, social y educativo).

LA HORA DE LA TUTORÍA

Son doce y media de la mañana de un martes semanal. La psicopedagoga se dispone a llevar a cabo los acuerdos que han elaborado el tutor y ella en un espacio de trabajo entre ambos para la hora de tutoría. Cuando la psicopedagoga entra en el aula se respira un aire de complicidad, trazado a lo largo de las trayectorias entre los jóvenes de 3º de la ESO, el tutor y la psicopedagoga desde 1º de secundaria.

El tutor, por su parte, se siente plenamente vinculado al trabajo y crea las expectativas iniciales para que las propuestas se conviertan interesantes para los jóvenes. Son muchos y diferentes los frentes que se abren desde los intereses de los propios chicos, como también de las propuestas de los docentes. Se vinculan las vivencias personales más allá del marco del aula y de las relaciones internas del grupo.

El hecho de proyectar una nueva mirada a la vida de los jóvenes ya la de los docentes como parte implicada en todo el proceso conversacional, permite la exploración de sus vivencias familiares y relaciones o profesionales que a menudo desvelan mucha preocupación en el azúcar y crecimiento de los jóvenes.

Compartir estados emocionales desde el acompañamiento abre una dimensión a las relaciones entre los jóvenes y los docentes que crece exponencialmente a lo largo del curso y permite construir un espacio común de escucha desde el diálogo, el respeto y la confianza. De alguna manera se convierte en el hecho de que el que es importante para una persona, lo es también para el resto del grupo.

Hoy Albert, sentado en su lugar, se muestra enfadado y con mucha rabia, cuando se le pregunta que le pasa al principio no lo quiere decir, nada nos comenta, pero hablamos de la importancia que cada uno debe poder sentirse bien para comenzar la actividad y como es de relevante el estado emocional para poder oír bien con los demás. Poco a poco Albert nos explica que se "meten" con él y comenta: "Me dicen cosas que no me gustan, que no paro de decir tonterías y que molesto". Indagamos entre todos quien le dice y porque. Un silencio llena el espacio y las miradas indagadoras intercambian entre ellos y ellas. Finalmente la voz de Gabriel nos dice "he sido yo". Gabriel es un chico inquieto ya modo de bromas, a menudo provoca enfrentamientos entre sus compañeros. Tratamos la situación de Albert y dialogamos sobre cómo se puede sentir al otro cuando se oye decir estas palabras, ¿qué motivos se dan para hacerlo y cómo poder mejorarlo. El grupo diciendo lo que pasa entre Albert y Gabriel y buscamos entre todos cómo poder mejorar la situación. Aflora el malestar, las quejas, las provocaciones que se dan a menudo con el Gabriel, hasta llegar a unos acuerdos y los dos chicos poco a poco reconocidos y crecientes algunas actitudes poco conciliadoras y que provocan un malestar hacia ellos mismos y los compañeros.

Poder tratar los estados emocionales de cada chico o chica en un momento dado dentro del aula es fundamental para ir construyendo los vínculos relacionales e identitarios que nos y les permite crear un espacio de confianza aprendiendo a decir lo que se siente y lo que se piensa, conciliando posturas y maneras de hacer que sean más empáticas y respetuosas.

Una nueva mirada al grupo a partir del sociograma sistémico. El sociograma sistémico es una herramienta para conocer cómo es la dinámica del grupo a nivel fenoménico o lógico (aquí y ahora). Permite que cada persona se vea y se sienta cómplice, o no, de un grupo en el que pertenece durante todo un curso escolar. Tanto las dinámicas de posición inicial como los cambios en función de los movimientos de los compañeros, hacen sentir a cada uno conectado con sus compañeros y puede saber de él, los demás hacia él y entre todos.

Representa un "momento" de la vida del aula y sirve al tutor / a para captar cuáles movimientos, alianzas y dificultades de relación se dan. Si es necesario, posteriormente

y según sea la dinámica, se buscan otros ratos para tratar temas personales que requieren de una privacidad.



Foto1 y 2: Los chicos y chicas construyen el sociograma sistemico para compartir los vínculos relacionales.

La mirada al grupo permite una visualización clara y sincera que el grupo valora como algo muy interesante, curioso y que permite verse entre ellos. Una act y la actividad que se repite meses más tarde para compartir nuevas situaciones vividas.

LAS FAMILIAS, UN EJE FUNDAMENTAL DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Las familias se convierten en uno de los ejes importantes para construir una mirada sistémica en el aula: El agradecimiento para dar la vida, para velar por el crecimiento, para acompañar durante los momentos difíciles, para sentir la estimación profunda y la pertenencia dentro de la familia, por la comprensión y la generosidad de sus actos. Dentro del espacio de tutoría en el aula se escenifica en diferentes momentos y evidencias algunos de estos sentimientos: el genograma familiar para indagar de dónde venimos y el si g significado que puede configurar en la vida de cada uno; del acogida personalizada de cada padre / madre por parte de un detalle hecho por su hijo en el encuentro de inicio de curso; recoger la opinión sobre algún tema tratado en el aula (Por ejemplo la investigación sobre las inteligencias múltiples) y compartir posteriormente con el grupo; narrativas personales sobre la vida de un ser querido y hacerlo llegar a todo el grupo de padres en formato de libro.

Hablando de ti

Querido tío Quique, ante todo me voy a presentar, me llamo Andrea y soy tu sobrina, hija de tu hermana Silvia. A mi hermana Laura la conociste un año antes de que murieras, al contrario de mí, pues moriste 3 años antes de que yo naciera. Se me hace raro pensar que han pasado tantos años, ¡el tiempo pasa tan rápido!

La verdad de lo que me hablaron de ti ser que eras una persona increíble siempre contento, feliz y optimista. Mi madre me ha enseñado varias cosas sobre ti que tenia guardadas en un cajón, como el homenaje que te hicieron cuando moriste ya que eras

entrenador del *Martinenc*, el equipo de futbol, y tiene periódicos donde informaron de todo y de vez en cuando me los enseña.....

.....

Todos te echamos mucho de menos, y te recordamos a cada segundo, te queremos, muchísimo. Un besito de tu sobrina ANDREA

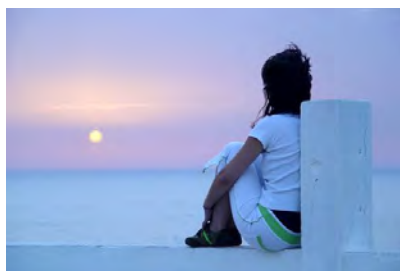


Foto 3: Ejemplo de una parte del texto de una alumna que forma parte del libro "n ser estimado"

Son muchas las evidencias y los momentos en los que jóvenes padres docentes conforman un todo, desde la riqueza de la diversidad de roles, de vivencias y de miradas sobre las dificultades, las oportunidades, y sobre la vida. Sentir que el tiempo de acompañamiento se da durante todo el curso y que se realiza las veces que sea necesario y siempre que una de las partes lo necesite, se convierte en un espacio imprescindible ya la vez un compromiso mutuo que tiene una gran repercusión en cada una de las personas que participa.

Hay un antes, un durante y un después de las sesiones semanales ya sea dentro del aula con los chicos, o bien en la sala de encuentros con las familias. Cada momento tiene un qué y un porqué. Conversaciones que se dan durante y en momentos diversos, pero lo que se necesita es que "en el tejido de la construcción del diálogo en el aula o le queden huelgas para ligar".

Conversaciones ad huc o más...

Cuando la psicopedagoga participa en este proceso, se reserva también un tiempo para estar con el joven o la joven individualmente, para indagar aspectos que angustian, para poder construir la narrativa personal y familiar, poder seguir el camino de diálogo que se va construyendo en el aula con el tutor y fuera de ella con las familias y se.

Un espacio que se define por ser libre con el consentimiento del chico / a y que permite indagar desde:

- La construcción de la confianza
- El respeto
- La sinceridad
- La proximidad
- La continuidad
- La apertura de perspectivas presentes y futuras.

Estos momentos compartidos en dos y otros con el tutor y la familia, son muy especiales porque permiten indagar aspectos más profundos de cada uno e ir más allá de los aspectos más superficiales o evidentes. La mirada sistémica permite indagar la complejidad de las relaciones familiares que se vinculan de alguna manera en la vida del niño / a y permite plantear estrategias de comunicación y de relación interfamiliar facilitadoras del bienestar y de la mejora de las dificultades que afloran.

EQUIPO DOCENTE: UN APRENDIZAJE DE LA DIVERSIDAD ENTRE ADULTOS

Los espacios de encuentro semanal de los diferentes docentes que se encuentran por seguir el proceso educativo y de aprendizaje de los jóvenes representan por el tutor un tiempo para poder captar el fortalecimiento o debilidad del trabajo común en el que ha de trabajar día a día con los jóvenes.

Poder contar por un lado con los docentes que tienen la misma mirada hacia los jóvenes, que sienten la necesidad de seguir el camino trazado por el tutor, o bien por el contrario, el docente que no permite ir más allá en la profundización de las reflexiones tutoriales, es fundamental para valorar qué número de docentes seguirán los acuerdos compartidos por una mano mayoría.

Algunas voces y miradas hacia los jóvenes que facilitan el crecimiento personal y grupal:

Cada chico / a tiene unas necesidades diferentes y al mismo tiempo otras de básicas necesarias para todos.

Requiere que haya acuerdo para tomar decisiones que realmente sirvan

Cada persona tiene una historia que hay que saber para comprenderla mejor.

Algunas voces los docentes que dificultan y empobrecen el proceso de crecimiento personal y grupal .

- Compartir la información de poco sirve si no se ve necesaria.

- Cada uno ya tiene bastante con lo que tiene que hacer cada día, son muchos los alumnos a tener en cuenta.

- Los programas curriculares son bastante largos para poder ir revisando otros a aspectos personales, eso ya lo hace el tutor.

La acogida de la diversidad de los docentes se convierte en un proceso de aprendizaje compleja, y al mismo tiempo apasionante donde a menudo requiere de una gran dosis de humor, de sentido común y de comprensión para saber relativizar y reconducir posturas personales .

LAS MERIENDAS PEDAGÓGICAS: UN ESPACIO DE DIÁLOGO ENTRE PADRES Y MADRES

En el transcurso de este proceso de acompañamiento múltiple, a menudo se ha echado en falta unos espacios diferentes donde los padres y madres puedan ir

conversando alrededor de las preocupaciones y la falta de conocimientos sobre los cambios que tienen sus hijos e hijas a nivel físico, emocional, relacional y social.

El consejo escolar del centro permitió que la psicopedagoga pudiera crear un espacio llamado **Meriendas Pedagógicas**.

Configuración: Es un espacio para comprender mejor cómo se construye la comunicación y la relación entre padres e hijos, como entender y comprender las transformaciones, las nuevas maneras de que los jóvenes viven la vida y nuestras resonancias ante estos cambios.

Hay son invitados todos los padres y madres de 1º a 4º de la ESO.

Se puede asistir libremente, sin ningún tipo de compromiso.

Se excluye tratar temas vinculados a los estudios del hijo / hija, porque para ello es el podría compartirlo previamente con el tutor respectivo.

Se respeta la confidencialidad de lo que se trata, se provoca el diálogo y la escucha desde la voz personal, desde el *yo* y desde *nosotros*.

Una vez al mes se anuncia a todas las familias desde la web del centro.

Benvolgudes mares i benvolguts pares,

El passat dia 25 d'octubre vàrem fer la primera trobada dels **berenars pedagògics** amb la participació d'unes 13 famílies. Vàrem compartir inquietuds, preguntes i interessos al voltant dels fills i filles, i d'alguna manera, seran els temes que anirem tractant al llarg de les properes sessions.

Us en fem un resum per blocs:

Sobre LES RELACIONS INTERFAMILIARS:

Sobre l' EDUCACIÓ, NORMES I LÍMITS

PARES/FILLS/AVIS → (Rivalitats Complicitats/compartir).

- Què fem quan els adolescents sempre volen tenir l'última paraula
- Transmetem més pel que fem que pel que diem
- Tu ets l'exemple; la importància de com els mirem

- El que funciona en un fill/a, no funciona en l'altre/a; conflictes entre germans; mediació pares
- Cada fill/a és únic; què ens passa quan passem a un segon lloc
- Quan tenen un problema què compartim; hem de ser amics dels nostres fills?
- Per què patim? quan i com els escoltem?

Sobre COM VIVIM ELS CANVIS FÍSICS I CANVIS RELACIONALS DELS NOSTRES FILLS

GRUP D'IGUALS I LES AMISTATS

- Canvis d'humor i actitud
- Com els canvis hormonals de les mares afecten els canvis físics dels fills, (ex. una mare que ha perdut el sentit del ridícul i el fill s'enfada quan també ho fa).

- Com actuem envers les amistats en les que no confiem?
- Com fer comprendre que han de tenir criteris i poder dir no?

La propera sessió serà el dia 25 de novembre 2011, a les 6 de la tarda



Foto 3 : Recopilación de las demandas de los padres y madres que se tratarán durante las sesiones.

A lo largo de los cuatro cursos que se han realizado las BP ha habido momentos muy importantes para los asistentes. Hemos y han podido compartir preocupaciones de sus hijos, desde la mirada individual y sistémica. Mirada que integra el sistema familiar para comprender algunos de los problemas que se tratan.

Mónica, la madre de la Isabel nos comenta: *"Tengo miedo que mi hija de 15 años, que ha empezado a fumar porros, se enganche. No me habla, me evita. Se hace un silencio (...), de hecho tengo pánico porque viví el alcoholismo de mi padre y yo, siendo la mayor de tres hermanos, me tuve que cuidar de ellos mientras la madre iba a trabajar ..."*

Tras el relato, que aquí se muestra un pequeño ejemplo, se escenifica la situación como un movimiento *sanador* que permite poder hablar del tema.

Esta mirada profunda y compleja ha ayudado a que las relaciones entre las madres (mayoría de las asistentes son mujeres) y los respectivos hijos sigan más positivas, transformadoras, y que perduren en el tiempo.

Para llevar a cabo las sesiones se utilizan diferentes mediadores estratégicos.

Crear un espacio en comunidad y de confianza; Elaboración y lectura de textos escritos propios y de otros; Recopilación de relatos orales : planteamiento de problemas, dudas; Utilización de medios audiovisuales (por ejemplo vídeos sobre el modelado); Tarjetas escritas con algunos problemas para elegir y hablar (por ejemplo sobre los miedos)

Este proceso reflexivo personal y grupal entre las diferentes madres y la psicopedagogía supone un enriquecimiento mutuo que se recoge y se vive en cada sesión. Sonido y añade el agradecimiento, la confianza, la sinceridad, el modelado, el diseño de nuevas estrategias a llevar a cabo en casa (y compartirlas posteriormente en el seno del grupo), la comunicación, las mejoras en las relaciones paterno_filiales. El aspecto más importante de este trabajo dialogando es que recae en la mejora de los procesos de aprendizaje y en el equilibrio personal de cada chico / a.

Recopilación de las palabras de la madre de Isabel: *"Sentí mucho dolor el otro día, pero a la vez he pensado mucho. Le expliqué lo que habíamos hecho a mi hija y nos abrazamos emocionadas ... Estoy mejor con ella. Creo que empieza a confiar más en mi. Me he dado cuenta de cosas más que llevaba escondidas y que pensaba que no podría compartirlo con nadie Ahora se está interesando más por los estudios"*.

LA RED DIALÈCTICA PARA EL APRENDIZAJE INTERACTIVO

Podemos decir que los diferentes espacios y momentos para favorecer la educación y en exclusiva de los jóvenes se da a partir de una constante red de diálogo de una mayoría de agentes de la comunidad educativa.

Las alianzas dialécticas a partir de las necesidades de los diferentes agentes de la comunidad educativa permiten el flujo de conversaciones, de acuerdos, de planteamientos estratégicos, de apertura hacia el otro como parte indispensable para una mejora tranquila y constante de la comunicación dentro de la familia, jóvenes y docentes.

Los docentes representan los mediadores y facilitadores del proceso dialéctico. (Formación que auto-fomentamos para indagar nuevos aprendizajes) Los jóvenes con

sus familias protagonistas de los objetivos pedagógicos y el equipo directivo imputación del Tesoro y evaluador de los cambios en la comunidad.

Cada miembro que forma parte de la construcción de la red es indispensable para poder conseguir que los jóvenes sientan que su desarrollo personal (físico, psíquico, emocional e intelectual) sea armónico y equilibrado.

A lo largo de este proceso dialogando, las familias encuentran en los diferentes países y en los diferentes encuentros, momentos formativos significativos para seguir construyendo el acompañamiento educativo que requieren.

Construcció d'una xarxa de diàleg comunitària

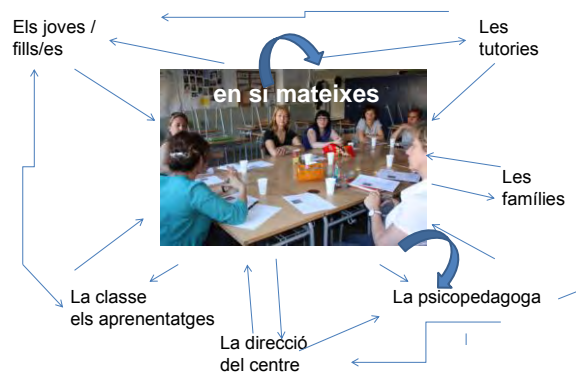


Foto 5: una red que per permete ir construyendo una comunidad inclusiva

Lo más importante en este trabajo pedagógico es tener una actitud de revisión constante tanto, de adecuación, de mejora y de una necesidad de formación y de intercambio con otras experiencias fuera de el centro para ir alimentado los retos educativos que se quieren conseguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angélica Olvera, Carles Parellada, Mercè Travesset (Grupo editorial CUDEC, 2011) Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre escuela y familia.

Fernando Hernández-Hernández i Paulo Padilla-Petry, (Barcelona 2013) El papel de la escucha en la investigación biográfica. Ponència dins les IV Jornades d' històries de vida a l'educació.

Marianne Franke- Grickscn, (Alma Lepik. 2006) Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres.



Marisol Anguita López (Wolters Kluwer , España 2013) Anda, deja que te acompañe.
Article publicat a la Revista Cuadernos de Pedagogia, nº 439.

Marta Albadalejo. (Graó 2010) Com dir-ho.

Orientacions per elaborar una programació de tutoria. Equip 12-16 (1988)
Raima; [Moià]; Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa,
<http://www.xtec.cat>.

La cohesión del grupo clase: un primer paso para estructurar la actividad en el aula de forma cooperativa y favorecer la inclusión de todo el alumnado.

Gemma Riera Romero

Departamento de Psicología de la Universidad de Vic. Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)

gemma.riera@uvic.cat

Pere Pujolàs

Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic. Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)

pere.pujolas@uvic.cat

RESUMEN

En esta comunicación se presenta una pequeña reseña de las actuaciones que se han llevado a cabo en un aula de P5 de una escuela de la comarca de Osona, en la aplicación en este centro del Programa CA/AC. Uno de los ámbitos de intervención de este programa se centra en trabajar la cohesión de grupo, como paso previo para "preparar el terreno" para que los niños y niñas estén dispuestos a interactuar entre ellos a la hora de llevar a cabo las actividades de aprendizaje trabajando en equipo. La cohesión del grupo clase: un primer paso para estructurar la actividad en el aula de forma cooperativa y favorecer la inclusión de todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje cooperativo, inclusión, trabajo en equipo, Programa CA/AC

INTRODUCCIÓN

El GRAD (Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad) de la Universidad de Vic, desde hace tiempo está trabajando en el *Programa CA/AC* ("*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*")⁴², un conjunto de actuaciones dirigidas al profesorado para que enseñe a su alumnado a trabajar en equipo. Este programa está

⁴²Desarrollado a partir del proyecto I+D+I Proyecto PAC 1: *Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa* (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC), que actualmente estamos profundizando en el proyecto I+D+I Proyecto PAC 2: *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyo educativos inclusivos del Proyecto PAC* (Referencia: EDU-2010 hasta 19140).

estructurado en tres ámbitos de intervención, el primero de los cuales hace referencia a la cohesión del grupo clase y el clima del aula, como condiciones previas necesarias, si bien no suficientes, para poder estructurar la actividad de los alumnos en el aula de forma cooperativa. Partimos de la base de que la inclusión de todo el alumnado en una misma aula exige que se estructure la actividad de los alumnos de forma cooperativa. Y para ello hay que predisponer al grupo para trabajar en el aula de una forma diferente.

Lo que presentamos en esta comunicación es una breve reseña del trabajo que se ha hecho en un aula de P5 de una escuela de Osona para cohesionar el grupo, mejorar el clima del aula y predisponer a los niños a trabajar juntos, formando pequeños equipos, y ayudándose unos a otros.

EL PROGRAMA CA/AC ("COOPERAR PARA APRENDER/ APRENDER A COOPERA")

En cualquier institución educativa (no sólo en la escuela), para pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura cooperativa, hay que buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que así lo permitan. En una actividad cooperativa, los alumnos de una clase cooperan para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible. El conjunto de estos recursos didácticos -en el marco del Proyecto PAC- conforman el *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)*.

Los recursos didácticos de este programa se articulan en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relativas a la cohesión del grupo. El objetivo es conseguir que, poco a poco, los alumnos de una clase se conciencien como grupo y se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Sobre este ámbito de intervención se debe incidir constantemente. La cohesión del grupo es un aspecto que no se puede dejar de lado, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el clima del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El Programa CA/AC incluye toda una serie de actuaciones orientadas a ir mejorando el clima del aula, lo que se lleva a cabo fundamentalmente a la hora de tutoría (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...). Nos parece oportuno insistir en este ámbito de intervención, ya que la cohesión del grupo clase y el clima de aula favorable al aprendizaje son condiciones absolutamente necesarias, aunque no suficientes, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa. Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los alumnos no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les propongamos que trabajen en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en vez de competir entre ellos para ver quién es el primero de clase. Por lo tanto, en el momento que sea, pero especialmente en las horas dedicadas a la acción tutorial, es muy importante utilizar juegos cooperativos

y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima adecuado para aprender.

- El *ámbito de intervención B* abarca todas las actuaciones caracterizadas por el uso del trabajo en equipo como recurso para enseñar, para que los alumnos, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, ya que se ayudan unos a otros. En relación a este ámbito de intervención, el Programa CA/AC contiene una serie de estructuras cooperativas de las actividades orientadas a que el trabajo en equipo se convierta en un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en clase las actividades de aprendizaje previstas en las diferentes áreas del currículo.

La realización esporádica de una actividad organizada de forma cooperativa es una medida interesante para introducir el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, para obtener los beneficios que sin duda aporta esta forma de organizar la actividad en el aula en el aprendizaje de los alumnos, es necesario estructurar la clase de forma cooperativa con más frecuencia. En este sentido, la aplicación puntual de alguna estructura cooperativa a la hora de llevar a cabo alguna actividad de aprendizaje puede contribuir a que el profesorado se sienta cada vez más seguro con estas estructuras y las utilice cada vez más. A medida que el profesorado utilice estas estructuras con más confianza, es muy posible que acabe organizando las unidades didácticas entrelazando unas cuantas.

- El *ámbito de intervención C*, finalmente, parte de la base de que, además de un recurso para enseñar, el trabajo en equipo es un contenido a enseñar. Incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta manera de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las diferentes áreas del currículo, hay que enseñar a los alumnos, de una forma más estructurada, a trabajar en equipo, sin dejar de utilizar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. De esta manera, los alumnos tienen la oportunidad continuada y normalizada (no forzada) de practicar –y, en consecuencia, de desarrollar- muchas otras competencias básicas, especialmente las relacionadas con la comunicación. Con este fin, el Programa CA/AC contiene, finalmente, la descripción de dos recursos didácticos muy eficaces en este sentido: los Planes del equipo y el Cuaderno del equipo.

La enseñanza del contenido trabajo en equipo –en tanto que es una de las principales competencias sociales que, entre otras competencias básicas, el alumno debe ir desarrollando durante la escolarización- no puede atribuirse a ninguna área en concreto. Estos contenidos transversales corren el riesgo de no ser enseñados en la práctica de ninguna manera explícita: a pesar de ser responsabilidad de todos, no lo son específicamente de nadie. Determinar cuándo y cómo enseñaremos a los alumnos a trabajar de forma cooperativa debe ser, pues, una decisión de la programación del centro.

EL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN A: LA COHESIÓN DE GRUPO

Centrémonos ahora, en esta comunicación, en el Ámbito A. Detrás del aprendizaje cooperativo hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias.... Estos valores, sin embargo, no pueden crecer, o crecen con mucha dificultad si no hemos preparado el "terreno" antes: en un grupo lleno de tensiones y rivalidades entre compañeros, con algunas personas marginadas, excluidas o no suficientemente valoradas..., en un grupo con estas características suena un poco extraño, fuera de lugar, pedir a los alumnos que formen grupos de cuatro para ayudarse mutuamente, animarse, respetarse y no estar satisfechos hasta que todos hayan progresado en su propio aprendizaje... Muchas veces, este modo de organizar la clase –alrededor de equipos de aprendizaje cooperativo- no acaba de funcionar. No es porque no sea buena en sí misma, sino porque el grupo en que se aplica no está mínimamente cohesionado ni preparado.

Por otra parte, es muy difícil aplicar el aprendizaje cooperativo en la clase de un día para otro, sin previo aviso o una mínima preparación. Generalmente, la mayoría de los alumnos que quieren progresar, que están motivados y que tienen una buena capacidad y mayor grado de autonomía, prefieren trabajar solos. Además, muchas personas piensan que, de alguna manera, organizar equipos cooperativos dentro del aula es ir contra corriente: la sociedad actual es cada vez más competitiva e individualista, cada uno va a lo suyo y busca su propio interés, y a algunos no les importa prescindir de los demás si así consiguen su objetivo. En un grupo de alumnos que tengan, en un mayor o menor grado, estas características –la competitividad y el individualismo- se percibe como algo extraño y fuera de lugar el proponerles que se ayuden entre todos, que cooperen...

Sin embargo, en algunos grupos se ha comprobado que los equipos de aprendizaje cooperativo funcionan muy bien. Normalmente se trata de grupos muy cohesionados, en los que el conjunto del alumnado tiene una relación, en mayor o menor medida, de amistad. Llevan mucho tiempo juntos y han ido tejiendo entre ellos, a lo largo de los años, fuertes lazos afectivos. Así pues, ¿por qué dejar de trabajar de manera cooperativa en grupos poco cohesionados si podemos programar actividades con el fin de "ponerlos a punto" para trabajar de esta forma de manera que no lo encuentren tan raro? Pero para avanzar en la dirección de la cohesión de grupo debemos disponer de los recursos apropiados, como los que nos proporciona el Ámbito A del Programa CA/AC.

Efectivamente, es evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente el grupo. Debe irse creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad... Se trata de incrementar poco a poco la conciencia de grupo, que todos formen parte de una pequeña comunidad de aprendizaje. En definitiva, se trata de programar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que favorezcan este clima y contribuyan a crear esta conciencia colectiva de grupo.

LA COHESIÓN DE GRUPO Y EL CLIMA DEL AULA

Lo que en el Programa CA/AC llamamos cohesión de grupo está directamente relacionado con lo que se conoce como clima o ambiente de la clase. En este caso, se

relaciona el concepto "clima" o "ambiente" con otro, el de "clase", que es muy complejo, de modo que a lo largo del tiempo se dan en cada grupo-clase, una serie de acontecimientos que acaban configurando unas determinadas normas de conducta – una especie de "reglas del juego"- que de manera explícita o implícita rigen el "día a día" del aula.

Teniendo en cuenta todo esto cuando hablamos de clima del aula o de ambiente de la clase (de acuerdo con Marchena, 2005) nosotros nos referimos a una construcción originada por las relaciones sociales que se establecen entre los propios alumnos, entre éstos y el profesorado y por la manera como afrontan los alumnos las tareas escolares.

Donde, cuando y cómo trabajar la cohesión del grupo

No se trata de simplemente realizar algunas actuaciones aisladas. Más bien se trata de algo que debemos tener en cuenta en el día a día del grupo mientras llevamos a cabo las diferentes actividades programadas, ya sea en las horas de tutoría, ya sea en las sesiones de clase de las diferentes áreas: todo lo que hacemos en clase, dependiendo de cómo se plantee, puede contribuir a mejorar la cohesión del grupo.

La mayoría de las actuaciones correspondientes a este ámbito de intervención A propuestas en el Programa CA/AC se pueden llevar a cabo en las horas de tutoría: actividades para demostrar la importancia y la eficacia del trabajo en equipo, dinámicas de grupo que fomenten el conocimiento mutuo, para mejorar las relaciones entre los alumnos, para tomar decisiones consensuadas sobre aspectos que afecten a todo el grupo clase, etc.

Estas actividades y dinámicas de grupo, por supuesto, no se programan a lo loco, sino después de haber analizado el estado del grupo clase en cuanto a su cohesión, después de haber identificado los puntos débiles de la cohesión de un grupo en concreto. En otras palabras, se debe identificar primero el clima del aula, la relación entre sus componentes, el valor que se da al trabajo en equipo, la solidaridad, el respeto, etc.

No se trata, sin embargo, de trabajar este aspecto –la cohesión del grupo- sólo durante las tutorías del grupo. Se pueden utilizar muchos otros momentos: la asamblea de la clase; saludo inicial, por la mañana, y la despedida, por la tarde; momentos puntuales de reflexión motivados por algún acontecimiento extraordinario o algún conflicto que haya aparecido, etc.

Además, podemos utilizar muchas otras actividades destinadas, inicialmente y principalmente, a trabajar contenidos y competencias de un área determinada, las cuales, según como sean planteadas, pueden también ser útiles, de forma secundaria, para cohesionar el grupo. Por ejemplo, en el área de expresión plástica, construir una mascota con materiales que hayan llevado a todos los alumnos de la clase; en las áreas de lengua y matemáticas, introducir actividades en las que los alumnos tengan que intercambiar los materiales de que dispone cada uno para poder culminar la tarea que se les ha pedido; destacar los aspectos de grupo como la ayuda mutua, la colaboración, el valor de la diferencia... en las actividades propuestas para trabajar en las diferentes áreas; pedir a los alumnos de familias inmigrantes que cuenten algo de sus países de origen o de su cultura para conocer de primera mano lo que sólo

hubieran podido conocer a través de otros medios más indirectos, etc. Todo ello, sin duda, puede contribuir a cohesionar más el grupo de clase y mejorar el clima o el ambiente del aula.

Las celebraciones de grupo merecen una mención especial dada su enorme contribución a la mejora del clima del aula y la cohesión del grupo. Las celebraciones de grupo cada vez que se consigue algo gracias al esfuerzo de todos son un elemento muy importante: sentir que han logrado lo que se habían propuesto porque han conseguido que todos –cada uno dentro de sus posibilidades– hayan progresado en su aprendizaje. A partir de esta constatación, se sienten valorados y respetados, condiciones indispensables para que los alumnos vayan reafirmando el compromiso de aprender y renueven el entusiasmo para trabajar y formar parte de un equipo cooperativo y de un grupo de clase que se ha ido convirtiendo, y se va convirtiendo cada vez más, en una pequeña comunidad de aprendizaje. Asimismo, son condiciones imprescindibles para que los alumnos, cada vez más, reafirmen el autoconvencimiento de sentirse, todos, capaces de aprender: *unos* gracias a la ayuda de los demás cuando ha sido necesario, y *otros* satisfechos por haber contribuido a que los compañeros aprendan.

Estamos convencidos de que, en general, hace falta introducir en la clase más elementos de celebración (siempre, claro, que haya algo importante que celebrar). Estas celebraciones de grupo son más frecuentes en la educación infantil y primaria, y menos en la secundaria. Postman (2000) denuncia que, desde una mentalidad que valora exclusivamente la utilidad "económica", se considera "una futilidad o un ornamento, es decir, la pérdida de un tiempo muy valioso" cualquier actividad escolar de carácter festivo o de celebración que no tenga una finalidad estrictamente académica. En cambio, en realidad, no celebrar el éxito colectivo seguramente equivale a perder una ocasión inmejorable para reforzar las ganas de aprender de muchos alumnos a los que buena falta les hace.

Dimensiones de análisis del grado de cohesión del grupo

En el Programa CA/AC se han considerado cinco dimensiones diferentes, todas ellas relacionadas con lo que, en términos generales, hemos llamado la cohesión del grupo. Son las siguientes:

1. La participación de todos los miembros del grupo y la toma consensuada de decisiones.
2. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre los alumnos del grupo.
3. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural diferente.
4. La predisposición al trabajo en equipo y la consideración de éste como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.
5. La disposición hacia la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

Para cada una de estas dimensiones, el programa ofrece al profesorado una serie de actuaciones (actividades de reflexión y dinámicas de grupo) que pueden ser útiles a la hora de trabajar estas dimensiones con los alumnos. Lógicamente, se empieza por aquellos aspectos que, en la reflexión y análisis sobre la cohesión de un grupo determinado de alumnos –llevado a cabo al principio del proceso de formación/asesoramiento-, se consideran más urgentes, aquellos que constituyen los puntos débiles de un grupo clase determinado.

LAS DINÁMICAS DE GRUPO

Según López-Yarto (2004) las dinámicas de grupo se pueden entender como una acción en grupo y con grupos para alcanzar un fin. De acuerdo con ello nosotros las entendemos como "un conjunto de operaciones y de elementos que actúan como "fuerzas" que provocan un determinado efecto en los alumnos en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado" (Pujolàs, 2008, p. 155): mejorar la participación del alumnado y favorecer una toma de decisiones consensuada; incrementar el conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre todo el alumnado; disponer al alumnado para el trabajo en equipo y considerar el trabajo en equipo como algo muy importante y eficaz; y predisponer al alumnado para la solidaridad, el respeto por las diferencias y la convivencia.

En la base de todo ello están las aportaciones de Kurt Lewin (1939), según el cual el comportamiento individual no debe entenderse tanto como fruto de la propia voluntad individual, sino como resultado de la relación dinámica que el individuo mantiene con la situación social más cercana, básicamente, con el grupo, de manera que el comportamiento del grupo no se explica por la acción de cada uno de sus componentes, sino por el conjunto de las interacciones que se producen.

PARA MUESTRA, UN BOTÓN...

Uno de los centros en los que estamos trabajando es una escuela de educación infantil y primaria de la comarca de Osona, de una sola línea y concretamente en un grupo de Párvulos de 5 años. La iniciativa para empezar a desarrollar el proyecto fue de una maestra de educación infantil que a raíz de cursar el Master de Educación Inclusiva en la Universidad de Vic presentó al resto de maestros un proyecto basado en dinámicas de grupo para favorecer la cohesión del grupo en el que impartía clase y en el cual a nivel general se veían reflejados muchos problemas de relación entre los alumnos. Paralelamente ya petición del centro, a través del Centro de Recursos de la zona que nos pidió un asesoramiento sobre la implementación del Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar"). Así pues empezamos con algunas intervenciones del Ámbito A, este curso, durante el mes de septiembre y se han ido realizando semanalmente y en diversos momentos de la vida del aula: bienvenida, psicomotricidad, asamblea...

El grupo en el que se centra nuestra comunicación es un grupo de Parvulario de 5 años (P-5) donde hay 22 alumnos con características muy diversas que se conocen muy poco y van "a su aire". Hay un número elevado de alumnos recién llegados,

provenientes sobre todo de Marruecos y dos de China. Dentro del grupo también encontramos una alumna con un retraso madurativo importante y un alumno con un trastorno grave de conducta. Debido a esta gran diversidad se hacía evidente la necesidad, según la maestra, de introducir una metodología para poder llegar a todos los alumnos, y así mejorar su aprendizaje, pero también para potenciar las relaciones y los valores entre los alumnos. También quisiéramos comentar que este paso, para la maestra –y para el centro en general-, no fue fácil. Debemos tener en cuenta que hasta entonces el centro seguía una metodología tradicional centrada en el trabajo individual, pero a partir de los proyectos innovadores que se iban desarrollando en el centro –como en el caso de la maestra que cursaba el Master- la ilusión dentro del claustro para ir mejorando sus prácticas se iba haciendo evidente.

Es por este motivo que todas las actividades de dinámicas de grupo fueron recogidas en un powerpoint que se visualizó y comentó en una de las sesiones de asesoramiento y, además, se publicó en el bloque del centro para hacer llegar a las familias la información respecto a la nueva metodología que estaba iniciando el centro. A continuación ya modo de ejemplo citamos algunas de las dinámicas llevadas a cabo en el aula de P-5: Besos de muchos gustos, La maleta, El juego de la pelota, La telaraña... En el recuadro siguiente puede verse la descripción de algunas de las dinámicas de grupo aplicadas.

Algunas dinámicas de grupo incluidas en el Ámbito A DEL Programa CA/AC

La pelota⁴³

Se trata de un juego para que los estudiantes aprendan el nombre de todos sus compañeros, durante los primeros días de clase.

Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo, con una pelota. En voz alta dice su nombre y continuación dice el nombre de un compañero de la clase, a la que pasa la pelota, y se sienta a continuación dentro del círculo ("Me llamo Anna y paso la pelota a Juan"). Si no sabe el nombre de nadie, no lo pueden ayudar y debe ir pronunciando nombres hasta que acierta alguno. Lo que ahora tiene la pelota, se coloca de pie dentro del círculo y hace lo mismo: repite su nombre y pronuncia el nombre de otro compañero o compañera, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo ("Me llamo Juan y paso la pelota a... "). Esta operación se repite hasta que todos los estudiantes están sentados dentro del círculo.

El profesor controla el tiempo que dura la dinámica, desde que el primer estudiante pronuncia su nombre hasta que el último se sienta dentro del círculo. Esta dinámica puede repetirse en días sucesivos y se trata, evidentemente, que cada vez tarden menos a realizarla: señal de que cada vez conocen más el nombre de sus compañeros.

La maleta⁴⁴

Un día el maestro se presenta en la clase con una caja en forma de maleta, adornada de una forma personalizada, llena de varios objetos (los que se determinen, tres o

⁴³ Adaptada de www.lauracandler.com

⁴⁴ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

cuatro), representativos de algún rasgo de su personalidad: aficiones, habilidades, defectos, "manías", etc. Los va sacando y enseñando a toda la clase, explicando qué representa: "Esta chocolatina quiere decir que me gusta mucho el chocolate y, en general, todas las cosas dulces"...

A continuación les explica que esto es lo que deberá hacer cada uno, cuando se les avise: Llevar una caja adornada a su manera, en la que lleve, por ejemplo, tres objetos que representen su afición principal, su habilidad mayor; otra, su principal defecto, etc.

El día que llevan la maleta cargada de lo acordado, cada estudiante abrirá la maleta delante de sus compañeros y les explicará qué representan los objetos que lleva.

Para analizar si estas dinámicas nos dan los efectos esperados partimos de las observaciones de la maestra, y lo que dicen los equipos de los alumnos a partir de grupos de discusión

ALGUNAS CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

Después de trabajar durante un tiempo la cohesión de grupo aplicando algunas de las dinámicas de grupo propuestas en el Ámbito A del Programa CA/AC, hemos podido constatar lo siguiente:

- La tutora del aula desconocía la metodología del trabajo cooperativo, pero había profundizado en el planteamiento de la "filosofía 3-18", lo que le fue de gran ayuda en cuanto a la preparación de dinámicas de grupo para mejorar las interacciones de sus alumnos, porque disponía de un amplio abanico de recursos sobre el trabajo en valores.
- Se valora muy positivamente la aplicación de dinámicas de grupo ya que se ha observado una mejora en el clima del aula y la actitud de los alumnos y esto ha generado que la maestra trabajara con más "ganas" –tal y como nos ha comentado- que en relación al curso pasado.
- Se han establecido más relaciones e interacciones en el grupo, sobre todo en cuanto a los alumnos recién llegados con el resto de alumnos del aula. Se observan nuevas relaciones, incluso en los momentos de descanso, que anteriormente no se daban.
- Las dinámicas de grupo han servido para que los alumnos expresen más sus sentimientos para así ir estableciendo poco a poco vínculos emocionales, predisponiendo al grupo a ir formando, poco a poco, una pequeña comunidad de aprendizaje. Han puesto de manifiesto los intereses y las motivaciones de muchos de los alumnos que antes se desconocían.
- Han mejorado no sólo la relación entre los alumnos sino también las relaciones entre la maestra y los alumnos. Esto también ha permitido que la maestra dispusiera de información sobre los intereses y motivaciones de los alumnos y le permitiera enfocar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista.
- Si partimos de la base –desde un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje- de que los componentes motivacionales que intervienen en el alumno

(como la autoestima y el autoconcepto) intervienen en los componentes cognitivos, esto se ha hecho evidente en esta experiencia. Muchos de los alumnos con dificultades en el aprendizaje han mostrado más interés por aprender una vez se han dado a conocer al resto de sus compañeros y han visto como sus relaciones en el grupo cambiaban.

Evidentemente, no está todo hecho, ni mucho menos. Los grupos son organismos vivos, que cambian, y el clima del aula evoluciona y se modifica. Un grupo muy cohesionado hoy se puede "descohesionado" de repente, como el alioli más espeso que de repente se deshace...

Por ello, las intervenciones del Ámbito A –precedidas de un análisis previo de la cohesión del grupo clase- se han de mantener a lo largo de toda la "vida" de un grupo de alumnos.

Ya para terminar, quisiéramos añadir que para que sea efectiva su práctica es preciso que se convierta en un proyecto de escuela, no en un proyecto de clase. En este sentido le corresponde al equipo directivo del centro permitir espacios y tiempo para que los maestros puedan planificar y coordinarse, cuidando y liderando todo el trabajo. Pero lo que realmente lo hace efectivo es la actitud positiva que puedan tener los maestros hacia la formación sobre nuevas prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lewin, Kurt (1939). "Experiments in Social Space". En Lewin, Kurt (1997). *Resolving social conflicts and field theory in social science*. Washington DC, American Psychological Association, pp. 59-67.

López Yarto, Luís (2004). "Distintos sentidos del término Dinámica de grupos". *Dinamización de metodologías y procesos para la democracia participativa*. Bilbao, UrtxintxaEskola, pp. 4-10.

Postman, N. (2000). *Fi de l'educació. Una redifinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.

Pujolàs, P., Lago, J.R. (2007). "La organización cooperativa de la actividad educativa".

En Bonals, J., Sánchez-Cano, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, pp.349-392.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó

Caminando hacia la educación inclusiva en Aragón

Coral Elizondo Carmona

Directora del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI)

celizondo@educa.aragon.es

RESUMEN

El CAREI se crea por el Decreto 281/2002, de 3 de septiembre, como Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. Esta iniciativa parte del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y se pone en funcionamiento a partir del curso 20023 72003; su organización y funcionamiento se aprueban en la Orden de 11 de julio de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (BOA de 22/08/07).

El 12 de diciembre de 2013 cambia su denominación específica, pasando a constituirse como Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva, Orden de 20 de noviembre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (BOA de 12/12/13). Su dependencia funcional se atribuye a la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, que cuenta entre sus competencias la gestión de la educación permanente y formación del profesorado, así como la innovación y orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En la actualidad, el Centro Aragonés de Recursos ha dado un giro hacia la educación inclusiva. La UNESCO define la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquéllos que, por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados”. Y desde este modelo se trabaja en el CAREI con formación especializada y dinamizando programas promovidos por la Administración Educativa.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, Aragón, políticas educativas.

INTRODUCCIÓN

En los años 90, España pasa de ser un país de emigración a ser un país de inmigración, un país de acogida; esto se debe fundamentalmente al desarrollo económico y social que se experimenta en aquel momento en España. Esta primera inmigración proviene fundamentalmente de países comunitarios como Rumanía,

Polonia y Bulgaria y no comunitarios, como el Magreb, Argelia y África subsahariana. En aquel momento, los primeros trabajadores extranjeros eran varones que venían a trabajar al campo aragonés, y que no estaban acompañados por su familia, por lo que en las aulas de los centros educativos, apenas teníamos alumnado inmigrante.

A principios del siglo XXI, la llegada de población extranjera se multiplicó por 6,5 y este crecimiento poblacional supuso que los centros educativos aragoneses comenzaran a recibir en sus aulas por primera vez alumnado con desconocimiento del idioma, alumnado de culturas y creencias diferentes. Cuestiones como lengua, nacionalidad, cultura o religión, serán a partir de entonces variables a tener en cuenta en los centros educativos cuando se hable de diversidad.

España aún no tenía contemplado en sus leyes este hecho, que comenzaba a ser patente en los centros educativos; habría que esperar hasta el año 2006 con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para que este alumnado que se incorporaba tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países y que requería una atención diferente a la ordinaria, recibiera la atención educativa necesaria, de forma que las enseñanzas que ofrecía el sistema educativo se pudieran adaptar para dar respuestas a las necesidades específicas de apoyo de este alumnado. Dicha adaptación garantizaría su acceso, permanencia y progresión en el sistema.

En este contexto, el Gobierno de Aragón creó, por el Decreto 281/2002 de 3 de septiembre, el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural, CAREI, un centro al servicio de la comunidad educativa aragonesa para todos los temas relacionados con la acogida e integración de la población de origen inmigrante en el contexto educativo desde la óptica de la interculturalidad. La creación de este centro constituyó una apuesta de futuro abierta a construir caminos de encuentro y mestizaje, y que llevaban a que Aragón fuera una sociedad más libre, justa y solidaria. Esta apuesta del Gobierno de Aragón del año 2002 ya fue en su momento una postura importante hacia la inclusión, entendida como el desarrollo de escuelas que acogen a todo el alumnado, independientemente de su pertenencia a minorías étnicas o grupos culturales minoritarios, o cualesquiera que sean sus características o dificultades individuales.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA. QUÉ ENTENDEMOS POR INCLUSIÓN

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la UNESCO, que durante años viene formulando y aplicando políticas orientadas hacia una Educación Inclusiva, y desde donde la inclusión surge como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, como un avance frente al concepto de integración. “Esto supone que la educación inclusiva tenga por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes... asegurando que la Educación Para Todos signifique realmente

todos”⁴⁵, tal y como quedó patenten en la Conferencia Internacional de Educación (CIE) en su 48ª reunión celebrada en Ginebra en noviembre de 2008.

El concepto de una educación de calidad y equidad deben ir unidos al de educación inclusiva. En la Ley Orgánica de Educación se habla en su Preámbulo de “mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto”. También se habla “del principio de esfuerzo compartido aplicable a todos los miembros de la comunidad educativa, realizando cada uno de ellos una contribución específica”.

La UNESCO define la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados”⁴⁶.

Nos quedamos con estas palabras clave para entender bien el concepto; proceso, puesto que la educación inclusiva no es algo estático, no termina cuando hemos concluido una práctica; debemos desarrollar en los centros educativos culturas y prácticas inclusivas dinámicas, que se puedan modificar, que estén adaptadas a nuestro contexto, a la realidad de nuestro centro, a nuestras aulas; el avance hacia la inclusión, sólo se puede producir por la reducción significativa de la exclusión; para Ainscow (2005) “la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad”; presencia, “se refiere al acceso y permanencia en la escuela u otras modalidades formales” (Blanco, 2008, pág. 7), pero la educación inclusiva va más allá del acceso, una educación inclusiva de calidad tiene en cuenta las capacidades y potencialidades de cada persona con el fin de desarrollarlas al máximo; participación, “significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes” (Blanco, 2008, pág. 7); quiere decir que todo el alumnado del aula pueda llevar a cabo la actividad que estemos desarrollando, que pueda participar en ella, que pueda aprender, que tenga algo que aportar; en este sentido hablamos de una educación de calidad para todos, pero también “incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos” (Ainscow, 2005, p. 30); debemos, por lo tanto, dar voz y visibilidad a todo el alumnado; los logros “hacen referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización” (Blanco, 2008, pág. 7).

Muntaner (2012) cuando habla de Educación Inclusiva, habla de “tres pes”, que se van a corresponder con los conceptos anteriores: participación, presencia y progreso, entendida esta última como logro.

⁴⁵ (UNESCO, Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, 2009)

⁴⁶ (UNESCO, Orientaciones para la Inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos, 2006)

CAMINANDO HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ARAGÓN: EL CENTRO ARAGONÉS DE RECURSOS (CAREI)

En estos momentos, y durante todo el curso escolar 2012/2013, el Centro Aragonés de Recursos, CAREI, ha dado un giro hacia la educación inclusiva, y pasará a denominarse Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva, convirtiéndose en un centro de referencia para la comunidad educativa de Aragón y del estado español en materia de educación inclusiva. Otra vez más, la Comunidad Autónoma de Aragón apuesta con fuerza hacia una educación de calidad para todos con la nueva orientación dada al centro, que próximamente se tiene prevista regular en una nueva Orden.

El CAREI es un centro de recursos, tanto humanos como materiales, al servicio de todos los centros educativos de Aragón. Desde el CAREI se crea, diseña, gestiona y mantiene actualizado un centro de recursos didácticos relacionado con la educación inclusiva para los diversos niveles y etapas del sistema educativo en Aragón; se ofrecen respuestas educativas a todas las demandas que puedan surgir en los centros educativos relacionadas con el español como lengua extranjera, con mediación intercultural o con la educación inclusiva en general; se mantienen relaciones de colaboración e intercambio de la información con aquellas instituciones u organizaciones del estado o del exterior que persigan fines similares en sus respectivos ámbitos educativos; se desarrollan actividades encaminadas a potenciar el desarrollo de las capacidades a las familias para el cuidado y la educación de sus hijos, contribuyendo de esta forma al desarrollo personal y social de los niños y niñas desde el hogar; pero también se lleva a cabo la formación permanente especializada del profesorado de programas institucionales con ámbito autonómico, programas encaminados a conseguir una educación más inclusiva donde los valores compartidos para atender y dar respuesta en Aragón a la diversidad del alumnado permitan mejorar el aprendizaje, la participación y la presencia de todo el alumnado de los centros.

Programas propios del CAREI

En la actualidad el CAREI cuenta con los siguientes programas.

a) Programa de Mediación intercultural

El CAREI coordina un equipo humano de mediadores interculturales repartidos por toda la Comunidad Autónoma de Aragón que trabajan para que la convivencia intercultural sea una realidad en todos los centros educativos. El objetivo de este programa de mediación intercultural es lograr un acercamiento entre personas de distintas culturas por medio de una tercera que es el mediador, con la finalidad de crear nuevos marcos de convivencia a través de la comunicación y las relaciones entre personas y grupos. Su objetivo no se queda sólo en la mediación puntual sino que pretende contribuir a enseñar formas de hacer y capacitar al profesorado en el conocimiento de otras

culturas y en la creación de dinámicas que favorezcan la autonomía del centro para abordar estos temas.

El equipo humano está formado por profesionales nativos del Magreb, del África subsahariana, de Europa del Este y de China; estos mediadores son mucho más que meros traductores o intérpretes, son puentes que acercan culturas diferentes para conseguir que la convivencia, en el mismo tiempo y espacio, sea una realidad.

Con este programa se persiguen tres objetivos específicos claros:

- Favorecer, desde el punto de vista intercultural, la atención a los alumnos que desconocen el entorno educativo y ayudarles en la integración en el centro.
- Prevenir posibles conflictos debidos a factores culturales e impulsar cambios que promuevan y mejoren la convivencia escolar.
- Actuar para iniciar, mejorar o restablecer la comunicación del centro y las familias afectadas por la existencia de dificultades debidas a diferencias culturales o derivadas del proceso migratorio.

b) Programa de Refuerzo de Español en horario extraescolar

El Programa de Refuerzo de Español es un servicio coordinado por el CAREI y dirigido al alumnado con desconocimiento del idioma e incorporación tardía al sistema educativo español de todos los centros educativos públicos y concertados de Educación Secundaria de la ciudad de Zaragoza; hablamos, por lo tanto, del alumnado entre 13 y 17 años. Es importante señalar aquí que todos los institutos de educación secundaria y colegios de educación primaria de Aragón que lo soliciten y tengan la necesidad, llevan a cabo dentro de su horario lectivo actividades de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para todo el alumnado que lo precise, organizado y llevado a cabo por el propio profesorado del centro. Este programa de refuerzo que coordina el CAREI, es, como su propia palabra indica, un refuerzo al trabajo de los centros, un refuerzo que persigue una adquisición de la competencia lingüística.

Este programa se desarrolla en horario de tarde y fuera del horario escolar entre los meses de octubre a mayo. Se enseña el español como segunda lengua siempre desde un enfoque comunicativo y curricular y se potencia que la inclusión de todo el alumnado sea una realidad. Si queremos que este alumnado más vulnerable pueda participar en las actividades del centro, permanecer en el mismo y obtener éxito escolar, es necesario que en primer lugar conozca el idioma.

a) Escuela de Familias

La familia y la escuela son sistemas abiertos que tienen funciones diferentes, pero complementarias. “El proceso de socialización se inicia en la familia y continúa y se complementa en la escuela” (Mir, Batle, & Hernández, 2009). Es necesario, por lo tanto, que familia y escuela caminemos en la misma dirección y que se fomente la implicación, la participación y la responsabilidad de las familias en el proyecto educativo del centro.

El objetivo fundamental que se persigue con este programa es potenciar el desarrollo de las capacidades de los padres para el cuidado y la educación de sus hijos; y de esta forma contribuir al desarrollo personal y social de los niños y niñas desde la propia familia.

Para conseguir dicho objetivo se pretende ofrecer a las familias la información y conocimientos básicos sobre diferentes temas; así como facilitar recursos educativos y formativos para que las familias puedan promover en sus hijos e hijas actitudes, valores, habilidades personales y sociales sanas, que les permitan afrontar, de manera responsable, la vida. Sin olvidarnos de encontrar espacios donde promover el intercambio de experiencias entre todas las familias asistentes, incidiendo en el intercambio y enriquecimiento de las diferentes culturas que se agrupan en las comunidades educativas de nuestros centros.

El programa de Escuelas de Familias que dinamiza el CAREI, está abierto a todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma y se oferta en módulos cerrados, cuyos contenidos estarán dirigidos a padres y madres del alumnado de Educación Infantil (3 a 6 años), Educación Primaria (6 a 12 años) y Educación Secundaria (12 a 16 años). Entre los contenidos a trabajar se ofertan temas como la comunicación en el hogar, habilidades de comunicación; el desarrollo emocional, autoconciencia, tipos de emociones, vínculo o apego, relaciones sociales positivas; estilos educativos y sus consecuencias, normas y límites; premios y castigos...

Esta actividad se desarrolla a lo largo de un curso escolar en horario de tarde en el propio centro educativo y con una periodicidad mensual y es impartida por psicólogos o psicopedagogos que se desplazan al centro educativo.

b) ARASAAC

El Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa es coordinado por el CAREI desde el curso 2012/2013, puesto que todas sus actuaciones y líneas de trabajo e investigaciones están relacionadas con la educación inclusiva.

Los objetivos de este programa son ampliar, difundir y actualizar el banco de pictogramas que sirven de soporte e instrumento facilitador en los procesos de comunicación al alumnado con barreras para la comunicación que presenta diferentes tipos de discapacidad y para la sociedad en general; creación, de herramientas online que faciliten tanto a los profesionales como a las familias, la elaboración de sus propios recursos; creación de sencillos juegos que permitan incluir el juego como objetivo de trabajo tanto en la escuela como en el hogar; difundir los materiales elaborados por los usuarios y mantener relaciones de colaboración con distintas instituciones u organismos del estado con el fin de desarrollar aplicaciones o proyectos comunes.

Formación permanente especializada para el profesorado

En la comunicación que la Comisión Europea hizo al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre un nuevo concepto de educación, en concreto sobre la necesidad de invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos, se habla de “la exigencia de nuevas competencias tanto al profesorado, como a los formadores del profesorado y al personal directivo” (Europea, 2012, pág. 12) de los centros educativos, y vista esta importancia, el CAREI trabaja en tres ámbitos o áreas de trabajo, relacionadas a su vez con las competencias profesionales docentes.

- A. **Ámbito de Habilidades para la vida.** Relacionada con la competencia social-relacional (Equidad, habilidades sociales, habilidades relacionales, gestión de la participación) y la competencia intra e interpersonal (habilidades sociales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores). En este ámbito se incluyen actividades formativas y de intervención en centros educativos desarrolladas en colaboración con el Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Familia del Gobierno de Aragón.
- B. **Ámbito de convivencia y participación.** Relacionada con la competencia en gestión de la convivencia (promoción de la convivencia, mediación y resolución de conflictos, control de la convivencia). Se trabaja en colaboración con la Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, que atiende y orienta individualmente a todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias y profesionales) en casos relacionados con la convivencia y conflictos escolares.
- C. **Ámbito de orientación y aprendizaje.** Relacionada con la competencia ejecutiva: gestión del conocimiento, procedimientos y métodos de investigación, conocimiento curricular, establecimiento de metas.

Dentro de cada uno de estos ámbitos o áreas de trabajo, se llevan a cabo distintas actuaciones que lo desarrollan, que en ocasiones serán cursos de formación especializada y permanente para el profesorado (que se desprenden de programas o

actividades institucionales) y en otras intervenciones por medio de proyectos o programas propios del CAREI.

La formación permanente del profesorado en Aragón, así como su régimen jurídico y la estructura de su red, está regulada por el Decreto 105/2013, de 11 de junio, del Gobierno de Aragón. En él se establece que “la formación permanente del profesorado dirigirá sus acciones a promover un desarrollo profesional que faculte al profesorado para un mejor ejercicio de su práctica docente, con especial atención a: capacitar el profesorado para el desarrollo de los planes institucionales que promueva el Departamento competente en materia de educación (artículo 2.c); desarrollar modelos que permitan al docente introducir mejoras en su práctica educativa y establecer fórmulas de colaboración con sus compañeros (art. 2.d); buscar nuevas y más eficaces formas de desarrollar los contenidos curriculares que imparte su práctica docente a través de la innovación y de la investigación (art. 2.e) y fomentar la formación para la convivencia escolar y para la colaboración entre la escuela, las familias, el alumnado y el entorno social (art. 2.g)”.

El CAREI “colabora en la planificación de la formación permanente” y “elabora, desarrolla y evalúa cada curso escolar su Plan de Actuación, que recoge el conjunto de medidas previstas para desarrollar el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado” 47, que persigue:

- a) Capacitar al profesorado para el desarrollo de los planes institucionales que promueve la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente.

Desde el CAREI se gestiona la formación del Programa Desarrollo de Capacidades por el que se amplía y enriquece la atención educativa del alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar o por su capacidad o talento especial en algún área y competencia del currículo. Este programa se desarrolla a través de un proyecto de centro y forma parte del Plan de Atención a la Diversidad de éste; debe además contribuir a la mejora de la respuesta educativa del centro a la totalidad de su alumnado, incorporando innovaciones metodológicas que hagan que el centro camine hacia una educación inclusiva.

Los Centros de escolarización preferente de alumnos con trastorno del espectro autista se conciben como un recurso educativo normalizado especializado en la promoción del desarrollo, aprendizaje y participación de este alumnado, proporcionando atención educativa en las etapas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria. Estos centros cuentan con el asesoramiento y apoyo de los servicios de orientación, así como de la formación especializada para todo el profesorado organizada por el CAREI cada curso escolar.

⁴⁷ Artículo 12.c, del Decreto 105/2013, de 11 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado, su régimen jurídico y la estructura de su red.

Se proporciona también el asesoramiento en el uso de emisoras de FM, para el profesorado que tiene en sus aulas un niño o una niña que utiliza estas emisoras, que son propiedad del Gobierno de Aragón y que se ceden en préstamo al alumnado que las necesita, así como formación para el profesorado que tiene en sus aulas alumnado con discapacidad visual.

b) Introducir mejoras en su práctica docente por medio de formación especializada por su temática.

“La formación permanente del profesorado debe propiciar y facilitar el desarrollo de los procesos continuos de reconstrucción del saber profesional, necesarios para responder a las demandas de la sociedad y al desafío personal y social que cada docente debe asumir para realizarse en plenitud, y vivir ética y profesionalmente comprometido con la tarea educativa”⁴⁸; para ello, el CAREI organiza los siguientes cursos de formación abiertos a todos los docentes de Aragón: Curso de Claves culturales, donde los mediadores interculturales del centro proporcionan claves, recursos y conocimientos de los distintos colectivos que viven en la Comunidad Autónoma con el fin de trabajar la interculturalidad en todos los centros educativos; Curso de enseñanza del español como segunda lengua, impartido por las profesoras del Programa de Refuerzo de Español y destinado a todo el profesorado, el objetivo es dar a conocer recursos y estrategias para la enseñanza del español al alumnado no alfabetizado o poco escolarizado; ARASAAC. Portal Aragonés de la comunicación Aumentativa y Alternativa. Software, herramientas y materiales para la comunicación; este curso va dirigido a todo el profesorado de Educación Infantil, de Educación Especial y primeros ciclos de Educación Primaria; Jornadas de primeros auxilios y atención al alumnado con enfermedades crónicas; es impartido por sanitarios del Gobierno de Aragón y como destinatarios están todos los docentes y no docentes que trabajen en centros educativos de Aragón; y, por último, la formación relacionada con la convivencia y el absentismo escolar. Dentro del apartado de Salud mental y educación, el CAREI organiza cursos para el profesorado del Centro de Salud Mental Infante-Juvenil, así como todos aquellos relacionados con esa temáticas y dirigidos a todo el profesorado interesado.

c) Reflexionar conjuntamente por medio de seminarios de trabajo.

Los seminarios permiten al profesorado que asiste, profundizar en el estudio de determinados aspectos educativos, reflexionar de forma conjunta sobre temas de interés común, debatir internamente o intercambiar experiencias, además de

⁴⁸ Decreto 105/2013, de 11 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado, su régimen jurídico y la estructura de su red.

contar con la colaboración ocasional de personas expertas que ayuden e profundizar sobre determinados aspectos concretos.

Desde el CAREI se coordinan los siguientes seminarios abiertos a todo el profesorado: *Seminario autonómico de centros específicos de Educación Especial*, *Seminario de profesorado de centros con el Programa Desarrollo de Capacidades* y *Seminario para docentes de centros de atención preferente TEA*.

En el CAREI también se coordina y planifica el Seminario autonómico de Educación Inclusiva, formado por:

- Los cuatro asesores del CAREI, entre los que se incluye la directora.
- Los seis asesores de la red de formación de las tres provincias de Aragón y que desarrollan esta línea en su ámbito de trabajo.
- Los asesores de atención a la diversidad los Servicios Provinciales de la comunidad autónoma.
- Tres asesores de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, pertenecientes al Servicio de Innovación y Orientación educativa.

Fruto de este seminario, se organizaron en el mes de junio de 2013, las Primeras Jornadas Autonómicas de Educación Inclusiva, con los objetivos de acercar la educación inclusiva a todos los docentes, conocer metodologías que permitan dinamizar en los centros educativos políticas, culturas y prácticas inclusivas, así como promover una formación permanente del profesorado desde el enfoque de la educación inclusiva.

d) Potenciar la formación on line por medio de aulaAragón.

Aragón es una comunidad con una superficie de 37.719 km², que representa un 9,4% del territorio de España. En el censo del año 2012 hay algo más de un millón trescientos mil habitantes, lo que representa una densidad de población de 28,27 y que se distribuye fundamentalmente en la ribera del río Ebro, existiendo zonas escasamente pobladas.

AulaAragón, un proyecto del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, nace en el curso escolar 2002/2003 con la finalidad de desarrollar cursos de formación a distancia a través de Internet. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la formación a distancia extienden las oportunidades de educación a sectores de la población hasta ahora excluidos por falta de disponibilidad horaria o debido a su lugar de residencia.

El CAREI utiliza esta plataforma aragonesa de formación on line para llegar a todo el profesorado aragonés repartido en distintos lugares de la geografía aragonesa.

e) Innovación

Todos los años, el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, convoca a todos los centros sostenidos con fondos públicos de niveles no universitarios para participar en el desarrollo de proyectos de Innovación e Investigación Educativa. Los proyectos que presenten los centros deben facilitar la puesta en práctica de experiencias que permitan concretar el marco teórico en que se fundamenta la innovación y la investigación educativa con la realidad de los centros y de las aulas de enseñanza, y deben referirse, preferentemente, a temas tales como mejora del proceso enseñanza-aprendizaje; mejora de la organización escolar; innovación en el desarrollo de programaciones de las áreas y materias del currículo, orientadas a la adquisición y evaluación de las competencias básicas, en las que se hagan explícitas las metodologías docentes a emplear; fomento de la competencia digital y del tratamiento de la información en las diferentes áreas y materias; procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar; la creación de comunidades de aprendizaje que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa o cualquier experiencia innovadora que fomente el espíritu emprendedor.

Desde el CAREI se asesora y apoya a los centros docentes y al profesorado participante en el desarrollo de proyectos relacionados con la educación inclusiva, ofreciendo recursos materiales y humanos, así como formación especializada si fuese necesario. Pero corresponde a la inspección educativa supervisar la implantación, desarrollo y evaluación de los programas de Innovación e Investigación Educativa dentro del proceso de supervisión general de su organización y funcionamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales en la escuela vasca inclusiva. *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* (págs. 19-36). Bilbao: Gobierno Vasco.

Blanco, R. (2008). Conferencia Internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Marco conceptual sobre educación inclusiva* (págs. 5-14). Ginebra: UNESCO.

Europea, C. (2012). *Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las regiones*. Estrasburgo: Comisión Europea.



Eurydice. (2012). *Developing Key competences at school in Europe. Challenges and opportunities for Policy*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).

Mir, M., Batle, M., & Hernández, M. (2009). Contexto de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa*, 1., 44-68.

Muntaner, J. (2012). *Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitarios*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/index.html>

UNESCO. (2006). *Orientaciones para la Inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.

SOM-HI! El deporte como motor de equidad de oportunidades

Jordi Lázaro Reina

Responsable del Área Deportiva, FUPAR, Terrassa , Barcelona

esports@fupar.cat

Azahara Puertas Rubio

Coordinadora de Proyectos Socioeducativos, FUPAR, Terrassa, Barcelona

lleure@fupar.cat

RESUMEN

La Fundación President Amat Roumens (FUPAR) establece como objetivo fundamental el acompañamiento a la persona adulta con discapacidad intelectual en el desarrollo de su proyecto de vida, asegurándole experiencias laborales, terapéuticas y/o de aprendizaje de éxito, para que alcance unos estándares superiores de calidad de vida y de inclusión en la comunidad.

El compromiso recae en generar estructuras participativas, eficaces, eficientes y transparentes para satisfacer el entorno social y todos sus grupos de interés. Con el proyecto deportivo que a continuación se presenta, la Fundación busca un avance socioeducativo y terapéutico donde la persona se define como el centro de su proceso de desarrollo, proporcionando autonomía, adaptación constante del apoyo y participación activa en la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Deporte, inclusión, discapacidad intelectual, calidad de vida y competencias básicas

ABSTRACT

The President Amat Roumens Foundation (FUPAR) sets out its main aim as the accompaniment of adults with intellectual Disabilities in the development of their life project, assuring them successful work, therapeutic and/or learning experiences, so that they may Achieve higher standards of quality of life and inclusion within the community.

The commitment of the Foundation falls under Generating participatory structures which are effective , efficient and transparente to meet the social environment and all related groups of interest. With the sports project, which we will go on to presente here, the Foundation looks for a socio- educational and therapeutic advance where the person can define themselves as the center of their own process of development, providing autonomy , constante adaption of support systems and active participation

in the community.

KEYWORDS: Sport, Social inclusion, Intellectual disability, Quality of life (QOL) and Key competences.

1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y SUS SERVICIOS

La Fundación President Amat Roumens (FUPAR), de naturaleza permanente y de carácter benéfico- asistencial, sin ánimo de lucro, fue constituida el 23 de Septiembre de 1985 como entidad continuadora de la actividad de los Talleres Protegidos Amat Roumens, creados a mediados de 1971 .

FUPAR concreta sus objetivos en el acompañamiento y apoyo integral a la persona con discapacidad intelectual, física y sensorial mejorando la calidad de vida y la inclusión en el entorno comunitario.

Con la aprobación en 1982, de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), la Fundación construyó el Centro Especial de Trabajo como medio de trabajo protegido. A partir de ese momento, se inicia una trayectoria de contratación y creación de nuevos puestos de trabajo, consiguiendo una plantilla de 184 personas con discapacidad contratadas en la actualidad.

De manera complementaria, en 1989 se construye el Centro Ocupacional (CO), como recurso que facilita actividades de terapia ocupacional mediante una atención diurna de tipo rehabilitador integral. Actualmente, el Centro Ocupacional ofrece servicio a 145 personas. Ambos servicios quedan ampliados, con el Servicio de Ocio y Tiempo Libre y el Programa de Autonomía en el Hogar.

2. EL DEPORTE COMO MOTOR DE EQUIDAD DE OPORTUNIDADES

El deporte, consolidado como potenciador de la calidad de vida, pretende fomentar y promover que las personas tengan un desarrollo normalizado en su comunidad y dispongan de oportunidades para tener relaciones personales y sociales significativas.

Siguiendo la misma línea el proyecto deportivo que se presenta, pretende promocionar un estilo de vida saludable adecuado a la necesidad de apoyo de las personas, a las condiciones socioculturales del entorno y fomentar, siempre que sea posible, el uso de los servicios comunitarios como estrategia para favorecer la inclusión.

Finalmente, se propone el deporte como entorno que promueve y facilita el desarrollo de las competencias básicas, entendidas como el conjunto de aprendizajes que se definen como imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos, considerando estos saberes como la interrelación

Así pues, SOM- HI! define su propuesta de acción en la consecución de los objetivos siguientes:

Así pues, SOM- HI! define su propuesta de acción en la consecución de los objetivos siguientes:

- Atención Centrada en la Persona: facilitar experiencias de actividad física y deportiva atendiendo a los intereses y necesidades de la persona.
- Trabajo en red: Generar dinámicas de colaboración y cooperación donde el individuo y la comunidad se benefician.
- Desarrollo intrapersonal: promover el desarrollo de competencias para convertirse en individuo interdependiente y agente activo en el entorno comunitario.
- Inclusión deportiva: participación activa en entornos sociodeportivos comunitarios, disfrutando de los apoyos ajustados a las características individuales.

3. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El marco teórico que da forma a SOM- HI! se nutre de los siguientes nichos de conocimiento:

3.1 Discapacidad intelectual

El concepto discapacidad intelectual ha evolucionado y recogido de forma progresiva la complejidad de interrelaciones presentes en este tipo de discapacidad. La última actualización propuesta por AAIDD el año 2002, recogida en la traducción publicada en 2011, considera la discapacidad intelectual como un estado particular de funcionamiento que se inicia en la infancia (antes de los 18 años) y que se caracteriza por limitaciones significativas en el rendimiento intelectual y en la conducta adaptativa de la persona, manifiestas en sus habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

Generalmente, una persona con discapacidad intelectual presenta un cociente intelectual (CI) inferior a 75 puntos y su conducta adaptativa presenta limitaciones significativas que afectan a su rutina de vida diaria y su capacidad de respuesta ante una situación o ambiente específico (AAIDD 2002).

Se define pues, que la discapacidad es el resultado de la interacción entre limitaciones intelectuales, habilidades adaptativas y demandas del entorno. Se hace referencia a las limitaciones de funcionamiento intelectual y de habilidades adaptativas, dentro de un contexto social y edad determinada. El desequilibrio entre las capacidades y las demandas del medio representan una desventaja sustancial para la persona, generando las siguientes dificultades:

1. Cognición y aprendizaje: limitación en el análisis e interacción del entorno.
 - Dificultad en la atención focal y sostenida.
 - Dificultad para pensamiento abstracto, para encontrar similitudes.
 - Dificultad para encadenar actuaciones, secuencias.
 - Acomodación sin superación.
2. Lenguaje y comunicación: baja comprensión, ritmo lento.
3. Interrelación y personalidad: inseguridad, dependencia, inestabilidad en la toma de decisiones, reacciones adaptativas, empatía limitada (abstracto).

Para la superación de estas dificultades se contempla el análisis y definición de las necesidades de apoyo. Así pues, el funcionamiento del individuo queda mediado por la movilización de los recursos y estrategias elegidas para promover el desarrollo personal y el aprendizaje continuo.

La definición de las necesidades de apoyo se refiere tanto a la tipología, como el grado de intensidad necesario para que una persona participe en las actividades relacionadas con un funcionamiento estándar. Se trata de adecuar los soportes para alcanzar un buen desarrollo global. En la actualidad, la definición de apoyos en el sector que nos ocupa, ha quedado dividida en cuatro niveles (DINCAT, 2003): apoyo generalizado, apoyo extenso, apoyo limitado y apoyo intermitente.

3.2 Atención Centrada en la Persona

Reconociendo los derechos de las personas con discapacidad y la existencia de movimientos pro-normalización, valorización e inclusión social del colectivo, es imprescindible generar procesos de colaboración para asegurar la existencia de servicios y apoyos.

Estos, se articulan y se redefinen constantemente con el fin de ofrecer una respuesta centralizada en las necesidades e intereses individuales, con el objetivo de conseguir una mayor calidad de vida basada en las propias preferencias y valores.

Según O'Brien, J (2003) los servicios y actividades se guían bajo 5 principios esenciales: presencia comunitaria, participación comunitaria, competencia, elecciones y respeto. Implica una nueva forma de pensar donde evitamos esconder los sueños de las personas, aludiendo la inexistencia de los servicios, para aprender a valorar los objetivos proyectivos, coherentes y transformadores todo dedicándonos a buscar conjuntamente la estrategia oportuna para hacerlo posible, con el objetivo de:

- Conocer quién es, cómo fue su vida y cómo quiere vivir.
- Identificar visiones de futuro positivas y posibles en base a su elección.
- Reconocer barreras para alcanzar la visión.
- Establecer y fortalecer la colaboración permanente con el círculo de apoyo.

- Desarrollar un plan de acción individualizado y permanentemente actualizado que busque la visión de futuro deseada.
- Favorecer la participación e inclusión social.

SOM- HI! conectada a los criterios y requisitos de la Planificación Centrada en la Persona, facilita experiencias de actividad física y deportiva atendiendo a los intereses y necesidades de la persona, como plataforma para el desarrollo de procesos de vida autodirigidos e interdependientes.

3.3 Diversidad , Inclusión y Trabajo en red

Essomba (2005) propone la diversidad, como principio y como valor. Se define como un concepto esencial para interpretar la sociedad de hoy y para avanzar hacia la justicia y equidad. En la misma línea, se considera la inclusión como la transformación ética que desplaza la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes hacia una mirada puesta en lo que sucede entre nosotros.

Ainscow y otros colaboradores (2006), definen inclusión como una propuesta de principios para la educación. De este modo, se superan concepciones más restrictivas dirigidas a grupos vulnerables de exclusión, vinculados exclusivamente a discapacidad y de talante escolar,... En esta nueva concepción, se considera la inclusión como la articulación amplia de los valores con los que nos comprometemos y con la incorporación de prácticas inclusivas.

Así pues, el desarrollo inclusivo requiere explicitar los valores que fundamentan las acciones, las prácticas y las políticas y aprender a interrelacionar de forma significativa acciones y valores en el trabajo en red. En este sentido, los mismos autores formulan una propuesta de valores inclusivos alrededor de la equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, sostenibilidad y derecho a una educación amplia, soportes adecuados y a asistencia a los servicios de referencia.

Tomando estas referencias, SOM- HI! se presenta como una acción inclusiva donde el deporte genera dinámicas de colaboración y cooperación donde el individuo y la comunidad se benefician.

3.4 Desarrollo y aprendizaje competencial

En la actualidad el aprendizaje basado en competencias se define como el sistema imperante que permite la adaptación a los entornos educativos, sociales y laborales así como el desarrollo integral y continuo.

Según Navío (2005) se determina la competencia como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas en la actividad profesional o cotidiana, definibles en la acción, donde la experiencia es ineludible y el conocimiento del entorno es clave para su desarrollo.

En la misma línea, las orientaciones de Ferrández (1997), indican que el desarrollo competencial seguirá una espiral ascendente gracias a la interrelación entre

capacidades y competencias. Así pues, la adquisición de capacidades cognitivas, afectivas y psicomotrices preparará a la persona para dar respuesta a las necesidades concretas del entorno, es decir, para mostrar su competencia. A la vez, la experiencia permitirá ampliar su abanico de capacidades que le transportarán finalmente, a un nivel superior de respuesta.

El abordaje competencial nos permite explicitar la existencia de diferentes saberes que nos llevan a definir el proceso de aprendizaje, como proceso personal, de duración vitalicia que favorece la incorporación de un conocimiento integral y que utilizamos para dar respuesta a los retos que nos plantea la vida. Según Delors (1996) y otros comisarios esos saberes son:

- *Saber*: aprender a comprender el mundo que nos rodea, para poder vivir con dignidad, desarrollar las propias capacidades profesionales y comunicarse con los demás. También se relaciona con el placer de comprender, conocer y descubrir. Demostrar conocimientos y experiencia acumulada en determinado campo de la actividad humana, que facilite la comprensión, interpretación y uso de las teorías y prácticas propias del ámbito de acción.
- *Saber ser*: tener una imagen realista de uno mismo y disposición a aprender, actuar conforme las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar posibles frustraciones.
- *Saber hacer*: aplicar el conocimiento a situaciones concretas, utilizar procesos e instrumentos adecuados, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.
- *Saber estar, vivir juntos*: mostrarse atento a la evolución del entorno, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás, para interactuar con respeto y tolerancia a la comunidad.

SOM- HI! en coherencia con el Sistema de Desarrollo y Aprendizaje Competencial APRENDES (FUPAR, 2014), se focaliza en la competencia intrapersonal, definida por una serie de objetivos específicos vinculados con la autonomía e iniciativa personal, incorporando áreas como: dominio del propio cuerpo, bienestar psicológico, cuidado de una misma, nutrición, derechos y deberes personales, entre otros... con el fin de convertirse en individuo interdependiente y agente activo en el entorno comunitario.

3.5 Inclusión deportiva

Oliveira (1993) recoge el origen del deporte como una actividad no planificada, producto de una fusión de azar y necesidad en la Inglaterra del siglo XVIII. En este contexto, el alumnado de las public schools introduce en las escuelas de élite los juegos populares tradicionales del exterior. Posteriormente los transforman delimitando las normas y creando reglamentos con el objetivo de regular la agresividad física.

Pero este momento de la historia del deporte y la actividad física es sólo el final. Los inicios más primitivos muestran la actividad física muy cercana al trabajo,

evolucionando en el tiempo y reconociéndolo más tarde como un acto lúdico-festivo, para acabar convirtiéndose, en nuestros días, una herramienta pedagógica así como un fenómeno sociológico con sus propias macro estructuras.

Delgado-Rodríguez (2001) define Actividad Física como cualquier movimiento corporal producido por la musculatura esquelética y que obtiene como resultado un déficit energético que se añade al metabolismo basal.

Por otra parte, Sánchez (2005) define Deporte como aquella actividad física reglada y representada por un organismo con unos estatutos llamada federación deportiva.

La OMS (2014) asegura que los beneficios derivados de la actividad física regular de intensidad moderada son:

- La mejora del estado muscular y cardio-respiratorio
- Mejora de la salud ósea y funcional
- Reduce el riesgo de hipertensión, cardiopatía coronaria, accidente cerebrovascular, diabetes, cáncer de mama y colon y depresión
- Reduce el riesgo de caídas y fracturas vertebrales
- Mejora el equilibrio energético y el control del peso

Paralelamente Muñoz Socías (2011) citando a Santos et al. (2004) apunta que en los últimos veinte años, las políticas sociales de los países con sistemas de bienestar social más complejas han incorporado el deporte para intervenir sobre áreas tradicionales de la acción social o sobre manifestaciones más recientes de la exclusión social.

Finalmente Santos et al. (2004) también hace referencia a una serie de estudios (Sport England, 1999; Bodin y Héas, 2002; Charrier, 1998; Becker y Brandes, 2000) que establecen los beneficios o potencialidades sociales del deporte a escala:

- Individual

- Aumenta la autoestima.
- Empleo del tiempo libre.
- Refuerza de identidad personal.
- Aceptación de reglas y normas.
- Transmisión de valores educativos (esfuerzo, perseverancia, espíritu de equipo...)
- Provee la oportunidad de adquirir habilidades físicas y deportivas.

- Grupal

- Es un medio de inserción, de socialización y acceso a la ciudadanía.
- Ofrece la oportunidad de conocer y comunicarse con gente nueva, es un lugar de encuentro, de aceptación de diferencias.
- Tanto en las prácticas más reguladas como en aquellas más informales la actividad física facilita interacción entre los participantes, la creatividad y el desarrollo de la personalidad.

- Proporciona la ocasión al grupo de construir sus experiencias y reforzar la sociabilidad

SOM- HI! convierte en la herramienta utilizada para mantener un estilo de vida saludable, reforzar los hábitos relacionados con el deporte , disfrutar de nuevas experiencias y ampliar el tejido de relaciones interpersonales.

4. METODOLOGÍA

El desarrollo del Proyecto SOM- HI!, se fundamenta en la Investigación-Acción colaborativa como estrategia para el desarrollo. En este caso, se construye una red interdisciplinar donde confluyen especialistas del área social, deportiva y educativa, personal de apoyo de diferentes sectores y agentes comunitarios con el objetivo de utilizar la investigación como herramienta para la resolución de problemas y la transformación social.

Pretende dar respuesta a las necesidades organizativas de la Fundación, así como la actualización en el acompañamiento integral a la persona con discapacidad intelectual, en este caso, reforzando la práctica física y deportiva como estrategia de inclusión y mejora de la calidad de vida. Destacar el asesoramiento y apoyo del Consejo Deportivo del Vallés Occidental (Terrassa), del centro deportivo TerrassaSports y del Club Egara.

Así pues, en el desarrollo del Proyecto SOM- HI! se definen las siguientes fases:

- Análisis del Proyecto Deportivo de FUPAR y Club Pingüino definiendo debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.
- Análisis de los retos socioeducativos referentes a la inclusión deportiva de las personas adultas con discapacidad intelectual.
- Búsqueda de aliados comunitarios y apoyos naturales para el diseño global de la propuesta.
- Definición de los objetivos generales y específicos a desarrollar y su concreción en proyectos.
- Definición del sistema de evaluación, actualización y mejora del modelo para atender a las necesidades y oportunidades emergentes.

A partir de este momento se inicia la fase de implementación de los diferentes proyectos, en la que se plantean momentos previos dirigidos a:

- Formación interna del personal de atención directa y personal de gestión no implicada en el proceso.
- Formación externa a los agentes comunitarios y apoyos naturales.
- Presentación de la propuesta en entornos comunitarios no participantes.

5. RESULTADOS

El proyecto SOM- HI! incluye 4 acciones que dan respuesta a las necesidades e intereses detectados desde diferentes entornos y momentos. Estos productos resultantes se definen a continuación:

ACCIÓN 1: Encuentros Deportivos

Con el fin de acercarse al otro disfrutando de la diferencia bajo criterios de equidad de oportunidades, FUPAR con la colaboración del Consejo Deportivo de Barcelona Terrassa proporciona una experiencia conjunta con escuelas, institutos y centros de formación profesional a través de la actividad física y el deporte. Al inicio de cada curso escolar el Consejo Deportivo edita una guía donde se presentan las diferentes actividades dirigidas a los centros educativos. En este caso, los Encuentros Deportivos se ofrecen dentro del plan de promoción deportiva bajo el proyecto de inclusión .

El objetivo general contempla compartir un espacio de enriquecimiento personal a través del deporte atendiendo a los siguientes objetivos específicos:

- Ampliar la red de relaciones interpersonales.
- Valorar la diferencia como riqueza personal.
- Compartir el proyecto con otros actores sociodeportivos. Se concreta en la detección de entidades potenciales y la presentación del proyecto a las mismas.

Esta acción se dirige a los deportistas del Centro Ocupacional de FUPAR y los escolares de la red educativa de Terrassa y comarca.

En cuanto a la metodología específica que guía la acción se define el Aprendizaje Servicio como propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado donde los participantes aprenden de las necesidades reales de la entorno con el objetivo de mejorarlo. La relación circular que se establece entre el aprendizaje y el servicio genera una nueva realidad que intensifica los efectos de cada uno por separado: el aprendizaje mejora el servicio a la comunidad y el servicio da sentido al aprendizaje (APS , 2014).

ACCIÓN 2: Práctica deportiva en entornos normalizados

Después de 4 años de práctica deportiva con apoyo por parte de la Fundación en las instalaciones del centro deportivo TerrassaSports, el equipo Psicosocial de FUPAR decide avanzar en el proyecto inclusivo ofreciendo nuevas oportunidades de deporte comunitario.

Esta segunda acción establece como objetivo general participar de forma activa, regular, normalizada y sin apoyo en sesiones destinadas a los socios y socias del centro deportivo. Para llevarlo a la práctica se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Autogestionar el tiempo de inicio y final de la actividad.
- Ampliar la red de relaciones interpersonales.

- Mejorar la condición física.

Esta acción se dirige a deportistas del Centro Ocupacional de FUPAR y socias del centro deportivo TerrassaSports . Se fundamenta en la metodología de Aprendizaje Vicario o Empático donde el observador sintoniza con el modelo e imita el comportamiento observado , ya que espera obtener resultados similares (Sarramona,1997).

ACCIÓN 3: Competición en la Liga Escolar de la Ciudad

Huyendo de modelos deportivos segregadores donde se compite bajo un marco donde sólo tiene cabida la discapacidad intelectual, el Club Deportivo Pingüino y el Consejo Deportivo del Vallès Occidental Terrassa, desarrollan desde la temporada 2011/12 una experiencia inclusiva donde personas con discapacidad intelectual y deportistas escolares compiten en la misma liga regular.

Esta acción se dirige a los deportistas del Club Deportivo Pingüino, vinculado a FUPAR, y los escolares de la red deportiva de Terrassa y comarca.

La acción presentada se diseña con el objetivo general de competir en la Liga Escolar de Baloncesto del Consejo Deportivo del Vallès Occidental , promocionando los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la condición física.
- Alcanzar el nivel de juego que requiere la competición.
- Respetar la diversidad en el deporte.

En relación a la metodología específica utilizada se repite la necesidad de uso del Aprendizaje - Servicio, gracias a la sinergia y el aprendizaje recíproco que se genera entre deportistas con y sin discapacidad.

ACCIÓN 4 : Creación de eventos deportivos comunitarios

La última acción se genera con el objetivo general de ampliar el calendario de competiciones de las secciones sin competición regular. De forma paralela se define como segundo objetivo implicar a la comunidad deportiva egarense y comarcal. Para hacerlo, el Club Deportivo Pingüino se estrena como gestor y anfitrión de dos eventos deportivos:

1. Ir Torneo Pingüino- Pong: torneo de tenis de mesa de carácter intergeneracional y comunitario donde se invitan a entidades referentes en el ámbito deportivo y educativo como estrategia para promover la inclusión.
2. Ir Torneo de Hockey Sala 4ALL: torneo de hockey sala celebrado en las instalaciones del Club Egara donde diferentes clubes de hockey catalanes disfrutaron de una jornada de deporte normalizado.

Esta acción se dirige a los deportistas del Club Deportivo Pingüino, vinculados a las secciones de Tenis y Hockey , y los ciudadanos practicantes de estos deportes en entornos normalizados.

6. CONCLUSIONES

SOM- HI! como motor de equidad de oportunidades, favorece un adelanto deportivo, socioeducativo y terapéutico donde la persona se convierte en el centro del proceso de desarrollo, proporcionando más control , autonomía y reajuste constante del soporte.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2006) Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca? A Suports, vol 10, núm 1.

Centre promotor APS (2014) <http://www.aprenentatgeservei.org>

Essomba, M.A (2005) *L'atenció a la diversitat a Catalunya: debat en el sistema educatiu*. Barcelona: Eumo

Ferrández. A (1997). *El perfil profesional de los formadores*. UAB: Documento interno

GENCAT (2008) *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-15*. Consultat a http://www.bcn.cat/imeb/pec/forum_exit/Ed.inclusiva08-15.pdf el 10 de abril del 2014

Mata Roig, G y Carratala Marco, A. FEAPS (2007). *Planificación Centrada en la Persona. Experiencia de la Fundació San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual*. Consultado en <http://www.feaps.org/archivo/publicacionesfeaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/123-planificacion-centrada-en-lapersona-.html> el 24 de març de 2014

Muñoz Socias, A. J.,(2011). L'activitat física i l'esport com a mitjà d'integració social i transmissió de valors a joves socialment desfavorits. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, v.2, n.2, Pàgines 19-38. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/munoz/index.html el 10 de abril del 2014

Navío, A. (2005): *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona. Octaedro-EUB

O'Brien, J. (2003) La planificación centrada en la persona como factor de contribución en el cambio organizacional y social. *Siglo Cero*, nº208, 65 – 69.

Olivera Betrán, J. (1993) Reflexions sobre l'origen de l'esport. En *Apunts: Educació Física i Esport*, nº33, 22.



Puertas, A.; Estrada, S. i Serrano, I. (Coord. Fundació President Amat Roumens). (2014) APRENS: *Sistema de Desenvolupament i Aprenentatge Competencial*. FUPAR: Documento Interno

Sarramona, J. (1997) *Teories d'aprenentatge d'enfocament social*. Barcelona: UOC

Un proyecto ético desde la diversidad y la participación

Marta Segura y Aledo

Directora técnica del Servicio de Terapia Ocupacional y Jefe del Área de apoyo al desarrollo ético y de buen gobierno de la Fundación Privada Àuria (FAP).

msegura@fap.cat

RESUMEN

Proceso de elaboración y formación del Código Ético y de Buen Gobierno de la Fundación Privada Àuria (FAP) a partir de un proyecto participativo y de inclusión de todos los grupos de interés que forman parte de la entidad.

Potenciando, sobre todo, la participación activa de las personas con discapacidad en el proyecto, a partir de la creación de los apoyos necesarios que faciliten su comprensión.

PALABRAS CLAVE: participación activa, código ético, diversidad, discapacidad

INTRODUCCIÓN

La Fundación Privada Àuria (FAP), es una entidad de iniciativa social sin ánimo de lucro situada en Igualada, comarca de la Anoia. Forma parte del Grupo Àuria, un conjunto de entidades que tienen como finalidad cooperar para generar oportunidades de trabajo, de participación social y de mejora de la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad y / o riesgo de exclusión social.

La FAP es una organización que trabaja con y para las personas. Lo hacemos desde un compromiso firme y una cultura basada en el respeto y la dignidad de todas las personas. Nuestra razón de ser es la persona con discapacidad, su promoción personal y social, y nuestro reto, garantizar la igualdad de oportunidades para asegurar una calidad de vida digna. Para elaborar el Código Ético y de Buen Gobierno ha potenciado la participación de todos los grupos de interés que forman nuestra entidad.

MARCO TEÓRICO

Nuestro compromiso social y de calidad se concreta en un marco de trabajo orientado a la generación de valor para todos los grupos de interés que forman parte de la FAP, especialmente el grupo las personas con discapacidad. Es por ello que nuestros servicios y prácticas profesionales estructuran y se realizan de acuerdo con criterios de participación, autonomía personal, vida en la comunidad, calidad de vida y planificación centrada en la persona.

También tenemos una clara vocación de contribuir a la transformación de nuestro entorno comunitario. Queremos una sociedad más justa, más respetuosa y cercana a la diversidad humana. Una sociedad más capaz de ofrecer oportunidades de participación e integración, en condiciones de calidad e igualdad cualquier persona.

Para la elaboración del Código Ético y de Buen Gobierno se llevó a cabo una reflexión de carácter ético. Las bases y referencias de trabajo que se utilizaron fueron:

1. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
2. El Código Ético de la Coordinadora de Talleres para personas con Discapacidad Psíquica de Cataluña.
3. El Código Ético de la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FEAPS).

El objetivo de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales a todas las personas con discapacidad, el respeto de su dignidad inherente.

OBJETIVO PRINCIPAL

La elaboración del Código Ético y de Buen Gobierno se impulsó con el objetivo de promover unas mejores condiciones para la autonomía, la participación y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, desde el compromiso y la coherencia de todas las personas que forman la FAP. Ha sido un proyecto innovador que ha supuesto una oportunidad para todas las personas que han participado.

Otros objetivos del proyecto son:

- Participar activamente en la realización del proyecto ético por parte de las personas con discapacidad.
- Conocer los derechos de las personas.
- Empoderar a las personas en su defensa de sus derechos.
- Realizar formación del Código Ético aprobado.



METODOLOGÍA

1. Proceso de trabajo

El Código Ético y de Buen Gobierno ha realizado con amplia participación de todos los grupos de interés que forman nuestra entidad:

- personas usuarias,
- familias y tutores,
- profesionales y voluntarios
- y patronos, gerentes y directivos

Entre todos, hemos trabajado para decidir los principios y los compromisos que queremos asumir, redactando el código ético de nuestra entidad. Para su desarrollo, se crean unos grupos de trabajo:

- Grupo de reflejos o Ética: formado por 3 personas usuarias, 2 familiares, 2 profesionales y 2 patronos.
- 4 comisiones de trabajo:
- Grupo de Personas: 6 personas usuarias de los diferentes servicios de la FAP.
- Grupo de Familiares y Tutores: 7 familiares o tutores de personas.
- Grupo de Profesionales y Voluntarios: 8 profesionales o voluntarios de los diferentes servicios de la FAP.
- Grupo de Patronos, Gerentes y Directivos: 8 representantes.

En estos grupos se reflexionan y debaten los principios, compromisos, herramientas y dispositivos que contendrá el Código Ético. Para el análisis y recogida de datos y está el equipo de dirección del proyecto que está presente en todos los grupos de trabajo.

Para facilitar el acceso y comprensión de todas las personas, se dispone de un equipo de apoyo en el grupo de personas. Este equipo será el encargado de facilitar y adaptar los documentos y el propio Código Ético en un formato accesible.

En su elaboración se siguieron una serie de pasos:

Paso 1. Puesta en marcha del programa y concreción de principios.

Se crea un documento donde se recogen todo el proceso de trabajo del proyecto y que está consensuado por todos los grupos.

En el trabajo se realizan:

- 6 sesiones de trabajo para definir los principios: 2 por el grupo de personas y 1 para el resto de grupos.
- 1 sesión de consenso de los principios con el Grupo de reflejo o de Ética.
- 1 seminario formativo de presentación de los principios.

Paso 2. La concreción de los compromisos.

La concreción de los compromisos se realiza por 4 grupos de trabajo. Para facilitar la tarea se elaboran unos dossiers de trabajo para cada grupo con las fuentes de referencia clave.

En el trabajo se realizan:

- 6 sesiones para definir los compromisos: 2 por el grupo de personas y 1 para el resto de grupos.

Paso 3. Los dispositivos del Código Ético y de Buen Gobierno.

- Comité de Ètica y de Buen Gobierno y el Síndico de las personas. Se realiza 1 sesión del Grupo de reflejo.
- Adaptación del Reglamento de Régimen Interno (con soporte del equipo jurídico de la FAP) y los Estatutos de la FAP incorporando los principios del Código Ético. Se realiza 1 sesión del Grupo de reflejo.
- Herramienta de monitorización para garantizar la aplicación del Código Ético al interno de la FAP. Lo realiza el grupo de profesionales.
- Realización de un segundo Seminario de Presentación.

2. Elaboración y adaptación del documento

A lo largo de todo el proceso de realización del Código Ético hemos contado con un equipo de apoyo con las siguientes funciones:

Adaptación del dossier de trabajo inicial.

Elaboración de material específico para las sesiones de trabajo.

Elaboración del documento del código ètico con formato accesible.

El proceso de trabajo se ha caracterizado por utilizar materiales accesibles para todos, para facilitar la participación de forma igualitaria y la comprensión del texto.

Para realizar las sesiones de trabajo, se han realizado diferentes acciones:

- Supresión de informaci ón menos relevante.
- Redefinición de palabras de difícil comprensión con un lenguaje más comprensible.
- Elaboración de material específico para entender conceptos.
- Realización de dinámicas de trabajo prevías a las sesiones para mejorar la comprensión.

El documento del Código Ético también se ha adaptado con:

- Contenido claro y con una estructura lò gica y secuencial.
- Lenguaje conciso, sencillo y directo. Se han evitado los tecnicismos.
- A nivel de forma hemos utilizado:
 - Cuadro glosario donde se definen en un lenguaje llano los conceptos de más difícil comprensión.
 - Ilustraciones y fotografías para mejorar la comprensión.
 - Pictogramas ARASAAC: conjunto de símbolos y dibujos que expresan ideas, conceptos, necesidades y estados de las personas .
 - Técnica de la Lectura Fàcil para facilitar la lectura y comprensión.
 - Ejemplos prácticos y vivenciales que facilitan la comprensión del concepto.

3. Proceso formativo

A partir del resultado del trabajo, se inicia un proceso formativo que implicará de manera global a todas las personas de la FAP.

Consta de diferentes fases:

- 1.Formación teórica en todos los grupos de interés de la FAP. Visualización de un vídeo didáctico accesible para mejorar la comprensión de todas las personas.
- 2.Trabajo práctico de los principios y compromisos: realización de dinámicas participativas preparadas para un servicio de la FAP.
- 3.Difusión mensual a todos los grupos de interés.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El Código Ético y de Buen Gobierno de la FAP es el resultado del trabajo y la participación activa de un gran número de personas de nuestra entidad. Es un documento de gran riqueza, porque está hecho con la colaboración de muchas personas. Con la participación de todos los grupos de interés el documento se ha enriquecido, porque se ha creado a partir de las experiencias de cada grupo con visiones diferentes.



Se ha tenido en cuenta especialmente la participación e inclusión de las personas con discapacidad. Se han adaptado todos los documentos para facilitar su accesibilidad, potenciando en todo momento esta participación de carácter activo.

Ha sido una experiencia de participación muy gratificante para todas las personas que hemos formado parte, tengamos más o menos discapacidades.

En nuestro mundo, cada persona es diferente y aporta su riqueza a la sociedad. Lo más importante es conseguir que todas las personas tengamos vidas dignas de ser vividas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Código Ético de la Coordinadora de Talleres para Personas con Discapacidad Psíquica de Cataluña: http://www.lacoordi.cat/publicacions/Quadern_1_Codi_Etic.pdf

Código Ético de FEAPS: <http://www.feaps.org/confederacion/etica.htm>

Convención de Derechos

http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones_new/3_ConvencionLecturaFacil.pdf

El Programa Educativo de Conducta: Una estrategia para dar respuesta a las conductas problemáticas que presenta el alumnado con discapacidad intelectual

David Simó- Pinatella

Profesor Asociado de la FPCEE Blanquerna - Universitat Ramon Llull. Investigador del Grupo de Investigación Discapacidad y Calidad de Vida (SGR 00132) y miembro de la junta del Grupo en Investigación de Educación Especial (GIEE)

davidsp@blanquerna.url.edu

Pilar Raja González

Psicóloga educativa de la Escuela de Educación Especial Maregassa y del programa de apoyo al entorno ordinario CREE. "Centro de Recursos Educativo". Miembro de la junta del Grupo en Investigación de Educación Especial (GIEE).

pilar.raja@imspbdn.cat

Rosa Maria Molina Bosch

Maestra especialista en educación especial de la Escuela de Educación Especial Maregassa. Miembro de la junta del Grupo en Investigación de Educación Especial (GIEE).

rosa.molina@imspbdn.cat

RESUMEN

Dar respuestas a las conductas problemáticas que presentan las personas con discapacidad intelectual (DI) representa un reto para los profesionales que los atienden. En el marco del Apoyo Conductual Positivo, el Programa Educativo de Conducta (PEC) se establece como una estrategia dirigida a aquellos alumnos con riesgo de presentar conductas problemáticas graves.

Esta investigación pretende explorar el impacto del PEC en relación a la ocurrencia de las conductas problemáticas y al tiempo de ocupación académica. Además, se explora si hay diferencias significativas entre aquellas conductas problemáticas que se mantienen por atención y aquellas que tienen una función evitativa.

En ella han participado dos alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en un centro de educación especial.

Los resultados de la investigación muestran como la ocurrencia de las conductas problemáticas que presentan los dos participantes ha disminuido de manera significativa con el uso del PEC. A pesar de que el PEC ha dado mejores resultados en las conductas que se mantienen por atención, la ocurrencia de aquellas conductas que se mantienen por evitación también ha disminuido notablemente. Igualmente, se ha

observado un aumento significativo en el tiempo de ocupación académica en los dos alumnos.

Los resultados de la investigación se discuten de acuerdo con la investigación reciente y se exponen las implicaciones que supone dar respuesta a las conductas problemáticas que presentan las personas con DI en entornos educativos.

PALABRAS CLAVE: Conductas problemáticas, Discapacidad intelectual, Programa Educativo de Conducta, evaluación funcional.

INTRODUCCIÓN

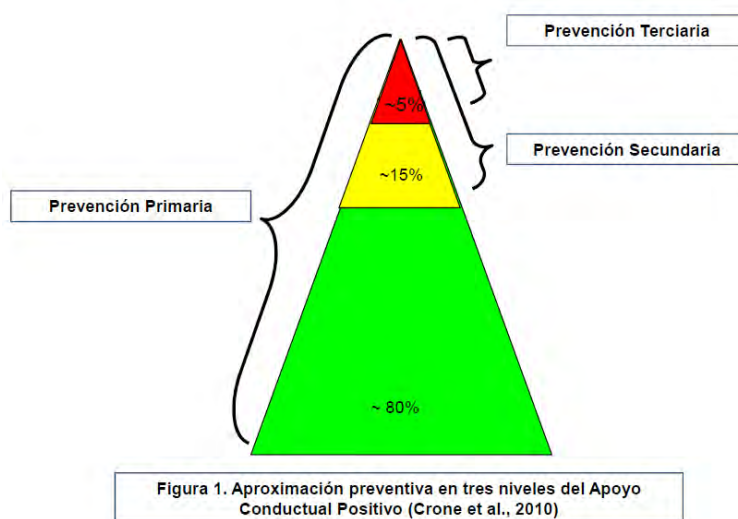
A menudo, las conductas problemáticas que presentan los alumnos en las aulas generan situaciones de estrés para los profesionales (Volpe & Fabiano, 2013).

En los últimos años, la investigación nos ha dotado de enfoques y perspectivas sobre los problemas de conducta que no se centran exclusivamente en los alumnos, sino en concretar el tipo de ayuda que necesitan para progresar. Es decir, el énfasis no se sitúa en la clasificación o la tipología de las conductas problemáticas que presenta un determinado alumno, sino en los cambios y acciones que tiene que llevar a cabo el centro para responder a las necesidades conductuales y académicas de todos los alumnos. En esta dirección, el Apoyo Conductual Positivo se define como un enfoque universal, ecológico, preventivo y educativo para tratar las conductas desafiantes. No se trata de hacer uso de estrategias reactivas y exclusivas (Snell, 2010); el énfasis se sitúa en la prevención de la ocurrencia de estas conductas, modificando los entornos que propician o refuerzan estas conductas y enseñando habilidades alternativas a los alumnos que las presentan (Bambara & Knoster, 2009).

El Apoyo Conductual Positivo enmarca tres niveles de intervención/prevenición los cuales proporcionan apoyo de manera progresiva a todo el alumnado según las necesidades conductuales que manifiestan tener (Campbell, Rodríguez, Anderson, & Barnes 2013). Como se observa en la imagen 1, el triángulo representa los niveles de prevención dirigidos a todo el alumnado (Crone, Hawken, & Horner, 2010):

- La *prevención primaria* (primer nivel) va dirigido a todo el alumnado del centro y se considera que se benefician el 80%. Los centros que lo aplican a este nivel, han acordado un conjunto de expectativas conductuales (entre tres y cinco) y las enseñan a todo el alumnado en los diferentes entornos del centro (por ej., clase, comedor, etc.), proporcionan refuerzo para el seguimiento de las expectativas y hacen uso de los datos para evaluar la eficacia del plan de centro.
- La *prevención secundaria* (segundo nivel) se dirige a los alumnos que no responden a la prevención primaria (nivel 1) pero que, a la vez, no presentan patrones conductuales peligrosos. En este marco, la estrategia que se utiliza es el Programa Educativo de Conducta (el cual se explica en el apartado 1.1.).

- La *prevención terciaria* (tercer nivel) es para aquel alumnado que presenta graves problemas de conducta. Alumnado que no se beneficia de las intervenciones de primero y segundo nivel y que por lo tanto necesita la elaboración de un plan de Apoyo Conductual Positivo.



PREVENCIÓN SECUNDAIA - EL PROGRAMA EDUCATIVO DE CONDUCTA

En este marco de referencia el Programa Educativo de Conducta (PEC) es una estrategia dirigida a los alumnos con riesgo de presentar conductas problemáticas graves. Se trata de alumnos que necesitan más apoyo que el proporcionado en el sistema universal; pero que no necesitan intervenciones individualizadas (McIntosh, Campbell, Cartero, & Dickey, 2009). La investigación evidencia que el PEC permite disminuir la frecuencia de las conductas problemáticas a lo largo de la jornada escolar así como aumentar el tiempo de ocupación académica (por ej., Bruhn, Lane, & Hirsch, 2013; Hawken, MacLeod, & Rawlings, 2007; McIntosh et. al., 2008; Swoszowski, Jolivette, Frederick, & Heflin, 2012).

El PEC se define como un programa escolar que proporciona apoyo a los alumnos utilizando un sistema de control diario que ofrece feedback inmediato al alumno sobre su conducta. Éste se basa en los fundamentos del Informe de Progreso Diario (Swoszowski et. al., 2012) y consta de cinco elementos principales: (a) por la mañana se da el informe al alumno y se le recuerdan las expectativas; (b) se le proporciona *feedback* constante a lo largo del día; (c) se recoge el informe al final del día; (d) se envía el informe a casa para que la familia haga un seguimiento; y (e) al día siguiente, el informe se devuelve firmado a la escuela. De esta manera, con el uso del PEC se definen claramente las conductas que se esperan del alumno y, a la vez, se aumenta el tiempo de contacto entre el profesor y el alumno. Consecuentemente, proporcionando un *feedback* constante en momentos predeterminados (que harían referencia a los cinco elementos anteriormente mencionados) se aumentan las situaciones u oportunidades de refuerzo que el centro proporciona al alumno que lo necesita (Campbell & Anderson, 2008).

Una de las cuestiones que la investigación actual pretende dar respuesta es identificar qué alumnos se pueden beneficiar del PEC; es decir, determinar cuales son las funciones conductuales donde el PEC responde de manera eficaz y práctica (por ej., Campbell & Anderson, 2011; Campbell et. al., 2013; Swoszowski et. al., 2012). Colectivamente, los estudios identifican que el PEC responde principalmente a aquellas conductas problemáticas que se mantienen por atención, ya sea atención de los adultos (por ej., March & Horner, 2002; Swoszowski et al., 2012) o de los compañeros (por ex., Campbell & Anderson 2008). Aun así, algunos estudios identifican resultados positivos en aquellas conductas que se mantienen por evitación (por ex., Swoszowski et al., 2012).

Objetivo

Esta investigación pretende evaluar la eficacia del PEC en relación a la ocurrencia de las conductas problemáticas y al tiempo de ocupación académica. Asimismo, explora si hay diferencias significativas entre aquellas conductas problemáticas que se mantienen por atención y aquellas que tienen una función de evitación.

Diseño

➤ *Participante y contexto*

En este estudio han participado dos alumnos de 17 años con discapacidad intelectual que presentan conductas problemáticas. Carles (participante 1) presenta una conducta de negación hacia la tarea que se le pide y, a la vez, una conducta disruptiva que se traduce en hablar y hacer ruidos en el tiempo de trabajo. La evaluación funcional de la conducta indica que la conducta de no hacer la tarea y la conducta disruptiva responde a una función de evitación. Por otro lado, Joel (participando 2) presenta una conducta disruptiva que se ejemplifica en repetir palabras, hacer comentarios fuera de lugar y dejar de hacer la tarea. En este caso, los resultados de la evaluación funcional de la conducta indican que la conducta disruptiva se mantiene por atención de los adultos y de los compañeros.

Estos dos alumnos están escolarizados en la Escuela Maregassa; centro de educación especial que pertenece al Instituto Municipal de Servicios Personales del Ayuntamiento de Badalona. Actualmente, atiende un total de 60 alumnos en edades comprendidas entre los 16 y 21 años que presentan limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. La escuela imparte una formación laboral adaptada desarrollando programas de formación profesional Inicial (PQPI) de los perfiles profesionales de auxiliar en viveros y jardines, comercio y atención al público, cocina y servicios de restauración, establecimientos hoteleros y oficina en servicios administrativos generales. Del conjunto de dificultades sociales y de aprendizaje que presentan los alumnos de este centro, las conductas problemáticas que más preocupan a los profesionales y que se dan con más frecuencia son las agresiones físicas y verbales, la destrucción de la propiedad, la conducta disruptiva y la no colaboradora.

Esta escuela empezó a aplicar el Apoyo Conductual Positivo a nivel de centro el curso académico 2009-2010. Según el procedimiento establecido, después de identificar las conductas problemáticas que se daban con mayores frecuencia, y de acuerdo con los valores del centro se acordaron las siguientes expectativas de prevención primaria: (a) asisto puntualmente a todas las actividades del centro, (b) me esfuerzo y me comprometo en el trabajo, (c) respeto las personas y el entorno, (d) escucho y respeto las opiniones de los otros, y (e) identifico y valoro lo que he aprendido.

➤ *Instrumentos y procedimientos*

Antes de iniciar la intervención, y con el objetivo de identificar la función de las conductas problemáticas de los participantes, se empleó una adaptación al catalán del FACTS (*Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff*; FACTS; March et. al., 2000). También, se aplicó un registre de observación ACC (antecedente-conducta-consecuencia) para confirmar los resultados obtenidos en el FACTS. Con la información de la evaluación funcional de la conducta de los dos participantes se elaboró el PEC definiendo, de acuerdo con las expectativas de centro, los objetivos conductuales.

Antes de iniciar la intervención con el PEC se hizo una línea base durante dos semanas para determinar la frecuencia de las conductas problemáticas. También, se administró el Tiempo de Ocupación Académica (TOA; Walker & Severson, 1992) a los dos alumnos; instrumento que permite identificar la cantidad de tiempo que un alumno participa de manera activa en una actividad trabajando con el material académico propuesto.

Para recoger la frecuencia de las conductas problemáticas se hizo uso de un registre de observación adaptado a las necesidades del profesor. Este registro permite al profesorado identificar con exactitud la frecuencia de las conductas a lo largo del día. Además, y para valorar el impacto del PEC en el tiempo en que los alumnos participan activamente en las actividades académicas, se administró de nuevo el TOA al finalizar la intervención.

RESULTADOS

Como se observa en la figura 2, durante la línea base la frecuencia de la conducta disruptiva de Carles (primer participante) oscilaba entre dos y nueve veces a lo largo del día, mientras que la conducta de no hacer la tarea se daba entre cuatro y 23 ocasiones. A partir del uso del PEC, la conducta de no hacer la tarea disminuye de manera significativa llegando a no producirse en algunos días. Todo y la disminución de la frecuencia de ambas conductas, la gráfica evidencia una tendencia irregular. En cuanto al tiempo en que el alumno participaba activamente en la tarea, durante la línea base se registró un tiempo de ocupación académica del 50.4%, mientras que al finalizar la intervención este había aumentado al 60.5%.

Por otro lado, la conducta disruptiva que manifiesta Joel (segundo participante) se da entre 11 y 62 veces a lo largo de la línea base. En este caso, una vez se inicia la intervención del PEC, esta se reduce de manera significativa llegando a niveles de cero. Además, en cuanto al TOA, se registró un tiempo de implicación en la

tarea de un 27.1% durante la línea base mientras que al final de la intervención esta llega al 79.1%.

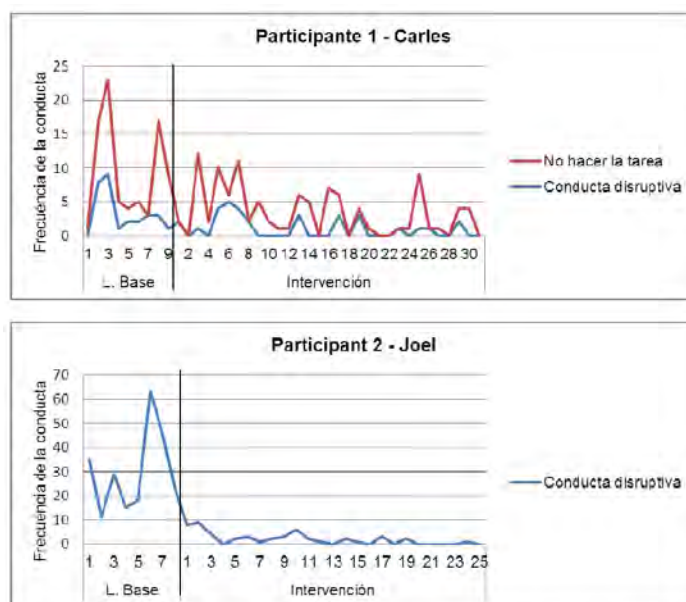


Figura 2. Resultados obtenidos por participante durante la línea base y la intervención.

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación ilustran el impacto del PEC tanto en la ocurrencia de las conductas problemáticas como en el tiempo en que los participantes intervienen activamente en las tareas académicas propuestas. Como se ha podido observar, la frecuencia de las conductas problemáticas de los dos participantes ha disminuido y, a la vez, el tiempo de ocupación académica ha aumentado de manera significativa (especialmente en el segundo participante). De esta manera, e igual que con estudios anteriores se evidencia como el PEC tiene un impacto en la ocurrencia de estas conductas (por ej., Hawken et. al., 2007; McIntosh et. al., 2008).

Paralelamente, y de acuerdo con otras investigaciones, el PEC parece responder eficazmente en aquellas conductas que se mantienen por atención (Campbell & Anderson 2008; March & Horner, 2002; Swoszowski et. al., 2012). En el caso del presente estudio, las conductas disminuyen significativamente llegando a niveles de cero. Por otro lado, a pesar de dar respuesta a las conductas que se mantienen por evitación a la tarea (primer participante), los efectos del PEC son menos significativos.

Consecuentemente, se puede concluir que el PEC tiene un impacto en la frecuencia de las conductas problemáticas (Simonsen, Meyers, & Briere, 2011; Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008) así como en el tiempo de ocupación académica (Campbell & Anderson, 2008; March & Horner, 2002). Esto si, es imperativo comprender la conducta problemática en su contexto y no sólo de acuerdo con las características de la persona. La evaluación funcional de la conducta aparece como

elemento clave en el momento de llevar a cabo cualquier intervención (Campbell et. al., 2013; McIntosh et al., 2008).

Con todo, el PEC no es una intervención aislada; sino situada dentro de un contínuum de apoyos (Bruhn et al., 2013). Así, es necesario disponer de sistemas universales, preventivos y educativos para responder a las necesidades conductuales, y académicas, del alumnado en entornos inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bambara, L. M. & Knoster, T. P. (2009). *Designing Positive Behavior Support Plans* (2a ed.). Washington: AAIDD.

Bruhn, A. L., Lane, K. L., & Hirsch, S. E. (2013). A review of tire 2 interventions conducted within multitiered models of behavioral prevention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1-19

Campbell, A. & Anderson, C. M. (2011). Check-In/Check-Out: A systematic evaluation and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 315-326.

Campbell, A., Rodríguez, B. J., & Anderson, C., Barnes, A. (2013). Effects of Tire 2 intervention on classroom disruptive behavior and acadèmic engagement. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7, 32-54.

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to Problem Behavior in Schools. The Behavior Education Program. (2nd ed.)*. New York: The Guilford Press.

Hawken, L. S., MacLeod, K. S., & Rawlings, L. (2007). Effects of the Behavior Education Program (BEP) on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 94-101.

March, R. E. & Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 158-170.

March, R. E., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., Brown, D., Crone, D., Todd, A. W., & Carr, E. (2000). *Functional assessment checklist for teachers and staff (FACTS)*. Eugene, OR: Educational and Community Supports.

McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., & Dickey, C. R. (2009). Differential effects of a Tire two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 82-93.

Snell, M. (2010). What is positive behaviour support (PBS)? How does PBS promote appropriate behaviour? *Conferencia en I Jornades Internacionals sobre discapacitat intel·lectual*. Consorci Sant Gregori, Girona. España.

Simonsen, B., Myers, D., & Briere, D. E. (2011). Comparing a behavioral check-in/check-out (CICO) intervention to standard practice in an urban middle school setting using an experimental group design. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 31-48.

Swoszowski, N. C., Jolivette, K., Frederick, L. D., & Heflin, L. J. (2012). Check In/ Check Out: Effects on students with emotional and behavioral disorders with attention- or escape- maintained behavior in a residential facility. *Exceptionality, 20*, 163-178.

Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of targeted interventions to reduce problema behavior. Elementary school implementation of Check In – Check Out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 46-55.

Volpe, R. J. & Fabiano, G. A. (2013). *Daily Behavior Report Cards. An evidence-based System of assessment and intervention*. Guilford: New York: The Guilford Press.

Walker, H. M. & Severson, H. H. (1992). *Systematic screening for behavior disorders (SSBD)*. Sopris West, 1140 Boston

Las dinámicas de cohesión del grupo como herramienta de inclusión: La Comisión de apoyo como herramienta de inclusión a 2º de ESO.

Dolors Dorca Mercader

Doctoranda de Educación Inclusiva en la Universidad de Vic.

Profesora de ESO y coordinadora pedagógica.

mariadolores.dorca@uvic.cat

RESUMEN

La experiencia profesional que presentamos es la puesta en práctica de dos dinámicas de **cohesión de grupo** del Programa Cooperar para Aprender y Aprender a Cooperar en la tutoría de 2º de ESO. El objetivo de estas dinámicas es generar un entorno **de ayuda mutua** para facilitar la inclusión de los alumnos que se encuentran con más **barreras para el aprendizaje** y que su conducta genera disrupción. A la vez podemos mejorar la satisfacción en el entorno escolar y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. También predisponemos a los alumnos a gestionar y revisar, **en equipo**, el logro de los compromisos, personales en relación a las decisiones tomadas para mejorar el clima de aula.

El trabajo que presentamos es una experiencia profesional en el marco de la aplicación del Programa Cooperar para Aprender y Aprender a Cooperar para enseñar a aprender en equipo, del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad de la Universidad de Vic (Pujolàs y Lago 2011).

PALABRAS CLAVE: trabajo cooperativo, dinámicas de cohesión de grupo, inclusión, ayuda mutua, trabajo en equipo

MARCO TEÓRICO

La escuela inclusiva, tal como se define en (Pujolàs 2003) debe contribuir a adquirir, hasta el máximo de las posibilidades de cada uno, todas las habilidades técnicas y sociales que son necesarias para ser, vivir y convivir. La escuela inclusiva organiza el trabajo en el aula de modo que puedan aprender juntos alumnos diferentes y estructura del aprendizaje de forma cooperativa (Pujolàs 2003). La escuela tiene que facilitar la participación de los alumnos corrientes en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo (Stainback y Stainback 1999, a Pujolàs y Lago 2001).

La atención a la diversidad es consustancial a la propia actividad docente y la diversidad en el punto de partida de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje (Onrubia 2000), la atención a la diversidad es sin embargo una tarea verdaderamente compleja y las condiciones desde las que se tiene que llevar a cabo no son ideales.

El contexto cooperativo se crea cuando los educadores estructuran cooperativamente una mayoría de situaciones de aprendizaje. Los alumnos trabajan en pequeños grupos con una doble responsabilidad: aprender el material que se les propone y asegurarse de que la aprendan los demás miembros del grupo. (Johnson y Johnson 1999)

Es en este marco de escuela inclusiva presentamos el desarrollo de dos dinámicas de **cohesión de grupo** del Programa CA / AC *Cooperar para Aprender y Aprender a Cooperar*. El Programa CA / AC es un conjunto de recursos didácticos para enseñar a los alumnos a aprender en equipo como recurso de aprendizaje y como contenido a aprender. Para que los alumnos pasen de una estructura de la actividad individual o competitiva a una estructura cooperativa tienen que colaborar entre sí y que cooperar para lograr el máximo desarrollo personal y social. Es por ello que hay que buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos (Pujolàs y Lago 2011). Estos recursos didácticos se articulan en torno a tres ámbitos: ámbito A, ámbito B y ámbito C.

En *el ámbito de intervención A* se incluyen todas las actuaciones relativas a la *cohesión del grupo*; las dinámicas que deben concienciar a los alumnos de una clase como grupo y ser cada vez más una comunidad de aprendizaje. Estas dinámicas se proponen básicamente al principio de curso y desde la tutoría pero se van desarrollando a lo largo de todo el curso y también desde las áreas.

En *el ámbito de intervención B* se incluyen todas las actuaciones relativas al uso del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*: las estructuras cooperativas de las actividades tienen que facilitar los aprendizajes de las diferentes áreas del currículo. Estas estructuras se proponen desde las áreas y la finalidad del es aprender mejor los contenidos.

En *el ámbito de intervención C* se incluyen las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos de forma explícita y sistemática a trabajar en equipo por lo tanto el **trabajo en equipo se convierte en un contenido a enseñar**. Los planes del equipo, con los Diarios de Sesiones y el Cuaderno del equipo son los recursos didácticos para enseñar la competencia social y de comunicación. Se trabajan desde las áreas y desde la tutoría.

OBJETIVO PRINCIPAL

La experiencia que presentamos se enmarca en *el ámbito de intervención A* de dinámicas de cohesión de grupo para predisponer a los alumnos a la ayuda mutua. Las dos dinámicas son la Comisión de apoyo y el grupo nominal. El objetivo principal es la inclusión en el aula de los alumnos de 2º de ESO que se encuentran con más **barreras para el aprendizaje** y que su conducta genera

disrupción; y favorecer así su aprendizaje y el de todos sus compañeros del grupo clase.

METODOLOGÍA

La tutora del grupo clase propone la dinámica Comisión de apoyo del Programa CA / AC. Esta Comisión determina de qué manera se puede dar más **ayuda mutua** a uno de los compañeros que se encuentra más barreras para el aprendizaje. Se inicia en octubre de 2013 y en un primer momento la forman dos chicas, que se reúnen una vez al mes. En la última sesión de seguimiento, la Comisión expresa la necesidad de que todo el grupo clase se implique en el apoyo y mejorar el clima de aula.

En este sentido se programa la sesión de la tutora con la dinámica del Grupo nominal (Fabra 1992 a Pujolàs y Lago 2011). La tutora propone el objetivo a conseguir: hacer un listado de propuestas, entre todos los alumnos, para que todos puedan progresar en los aprendizajes.

Desarrollo de la actividad:

- Tutora - Durante tres minutos, cada uno piensa una condición que necesita para progresar en el aprendizaje y la escribe, en lapiz, en una hoja. (Figura 1).

A continuación, cada alumno dice su idea y se proyecta en un [hoja de cálculo](#) en la pizarra. Si está repetida no se dice y pasa al siguiente. *Deben concentrar todas las ideas en 10.* (Figura 2)

¿Qué necesito, en clase, para progresar en el aprendizaje?

Valoración

PROPUESTA

Figura 1. Listado de propuesta

- Una vez consensuadas cada uno las escribe en su hoja y durante 3 minutos las valora de 1 a 10.

1 es la más importante, 10 la menos



El grupo nominal.

¿Qué necesito, en clase, para progresar en el aprendizaje?

PROPUESTA	PUNTUACIONES																												TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
A Buena dinámica de clase	2	2	3	1	4	5	1	2	2	5	4	6	1	1	2	2	4	2	5	2	1	4	1	2	5	3	5	2	79
B Menos ruido y tranquilidad	8	1	2	6	6	6	2	1	1	7	3	3	3	2	3	4	8	8	3	4	8	2	3	6	1	8	5	2	116
C Más atención y concentración	7	7	1	4	6	2	3	3	3	9	5	1	3	2	4	2	3	7	2	2	6	3	3	2	7	7	1	1	106
D Grupos partidos	1	9	9	3	8	4	8	6	7	6	2	9	7	8	7	4	6	8	8	7	6	2	7	5	4	7	7	4	169
E Dejar estudiar	6	4	8	7	7	9	4	7	4	8	7	7	5	6	9	5	7	4	6	6	9	8	8	3	3	9	6	6	178
F Escuchar más a clase	3	5	4	9	3	8	5	4	5	1	8	2	4	4	3	5	1	5	1	3	5	5	5	9	4	6	4	4	125
G Encontrar una asignatura que todo el mundo le guste	5	8	5	8	2	1	7	8	8	3	6	4	8	8	6	9	5	7	9	7	1	5	7	5	8	2	8	8	168
H Entender las cosas	4	6	7	5	9	7	6	5	6	4	1	5	5	6	7	6	6	3	1	1	4	3	1	6	4	3	2	3	126
Y Que la nota sólo de e dependa de los exámenes	9	3	6	2	1	3	9	9	9	2	9	8	9	9	1	8	9	1	9	3	3	9	8	9	1	9	9	167	

Figura 2. Hoja de cálculo para valorar las puntuaciones.

Entonces cada alumno, en su hoja de compromiso personal escribe la propuesta que elige y añade la medida para conseguirla. (Figura 3)



El grupo nominal.

¿Qué necesito, en clase, para progresar en el aprendizaje?

¿QUÉ PUEDO HACER YO PARA CONSEGUIRLO?
Nombre y apellidos:

PROPUESTA	MEDIDA
-----------	--------

¿Qué he hecho especialmente bien:

¿Qué tengo que mejorar:

Figura 3. Propuesta y r

En la planificación del siguiente Plan del Equipo cada miembro del equipo asumirá su compromiso personal para la mejora del trabajo del aula.

(Figura 4)

PLAN DEL EQUIPO. PLANIFICACIÓN

N om del centro	La Salle Manlleu	Curso escolar	2013-14
Del: ____ al: ____	Nombre del equipo:		Grupo / clase:
OBJETIVOS: QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR?			
1. Progresar en el aprendizaje			
2. Ayudarnos unos a otros			
3. Objetivo específico			
CARGOS	Funciones CAAC	Funciones HAGO	Nombre del alumno/ a
Coordinador/a:	Garantizar la correcta aplicación estructuras. Es portavoz en los equipos de 4.	Coordinar y distribuir tareas. Programar la feina.Comprovar el trabajo hecho.	
Secretario / a	Tomar nota, llenar hojas del equipo y controlar el tono de voz.	Organizar y controlar la información recogida.Llevar el archivo de la información trabajada. Controlar las tareas terminadas.	
Ayudante	Ayudar a quien lo necesita y sustituir a un compañero ausente.	Estimular la participación de todos los miembros del equipo.	
Intendente	Tener a punto el material y el cuaderno del equipo, su cuidado y custodia. Gestionar el tiempo de trabajo.	Supervisar la búsqueda y la selección de la información. Supervisar el material presentado.	
(Portavoz)	En equipos de 5 comunica con el profesor y compañeros el resultado del trabajo y las necesidades.	Transmitir el proyecto de manera motivadora, eficiente y creativa y con las medios más adecuados.	
COMPROMISOS PERSONALES			Nombre del alumno / a
			Firma

Figura 4. Plan del equipo. Planificación.

© Universidad de Vic, 2014. Todos los derechos reservados.

En la valoración del Plan del Equipo cada miembro del equipo y todo el equipo, mediante la rúbrica, (Figura 5) debe valorar y puntuar a la consecución de su compromiso personal, así como la valoración de los compañeros. Si el compromiso está alcanzado nos felicitamos y si hay que continuar manteniéndolo se propone por el siguiente plan del equipo.



PLAN DEL EQUIPO. VALORACIÓN

Nombre del centro	La Salle Manlleu	Curso escolar	2013-14	
De _____ Al: _____	Nombre del equipo:		Grupo / clase:	

(Véase la rúbrica 2.3)

OBJETIVOS		4	3	2	1
1. Progresar en el aprendizaje					
2. Ayudarnos unos a otros					
3. Objetivo específico:					
EJERCICIO DE LOS CARGOS		4	3	2	1
Coordinador / a	Nombre:				
Resto del equipo:					
Secretario / a	Nombre:				
Resto del equipo:					
Ayudante	Nombre:				
Resto del equipo:					
Intendente	Nombre:				
Resto del equipo:					
(Portavoz)	Nombre				
Resto del equipo:					
VALORACIÓN DE LOS COMPROMISOS PERSONALES	Nombre del alumno / a	4	3	2	1

Figura 5 Plan del equipo. Valoración. © Universitat de Vic, 2014. Todos los derechos reservados.

Asimismo ya están pensando y recogiendo alguna propuesta para felicitarse como equipo y como grupo clase.

OBJETIVOS	4	3	2	1	Punto.
1. Progresar en el aprendizaje	Todos los miembros del equipo hemos estado atentos y concentrados en el trabajo. Hemos realizado todas las actividades planteadas.	Todos los miembros del equipo menos uno han sido atentos y concentrados en el trabajo. Hemos realizado casi todas las actividades.	Sólo uno o dos miembros del equipo han estado atentos y concentrados en el trabajo. Sólo hemos hecho una parte pequeña de las actividades propuestas.	Nadie o casi nadie ha estado atento ni concentrado en el trabajo. No hemos terminado ninguna de las actividades propuestas, o hemos acabado muy pocas.	
2. Ayudarnos unos a otros	Todos los miembros del equipo, si ha sido necesario, han pedido ayuda con corrección. Todos los miembros del equipo han ayudado correctamente (explicando cómo se hace, no dejando copiar) si se lo han pedido.	Todos los miembros del equipo menos uno, si ha sido necesario, han pedido ayuda con corrección. Todos los miembros del equipo menos uno han ayudado correctamente (explicando cómo se hace, no dejando copiar) si se lo han pedido.	Sólo uno o dos miembros del equipo, si ha sido necesario, han pedido ayuda con corrección. Sólo uno o dos miembros del equipo han ayudado correctamente (explicando cómo se hace, no dejando copiar) si se lo han pedido.	Nadie o casi nadie ha pedido ayuda, si ha sido necesario, o lo ha pedido de forma incorrecta. Nadie o casi nadie ha dado ayuda correctamente, si le han pedido, o bien la ha dado de forma incorrecta (sin explicarlo y dejando copiar).	
3. Objetivo	La hemos logrado mucho	Todos menos uno lo han logrado	Sólo uno o dos lo han logrado	No lo hemos logrado nada, o	

específico: ...
 Todos los miembros del equipo hemos tenido muy en cuenta ...
 Todos menos uno lo han tenido en cuenta ...
 Sólo uno o dos la han tenido en cuenta ...
 muy poco ... La mayoría de los miembros del equipo no lo hemos tenido en cuenta ...

Compromisos	4	3	2	1	Punto.
Alumno / a 1	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal bastante bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal poco bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy poco onada bien.	
Alumno / 2	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal bastante bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal poco bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy poco onada bien.	
Alumno / a 3	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal bastante bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal poco bien.	He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy poco onada bien.	

<p>Alumno / 4</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy bien.</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal bastante bien.</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal poco bien.</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy poco onada bien.</p>
<p>Alumno / 5</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy bien.</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal bastante bien.</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal poco bien.</p>	<p>He / ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal muy poco onada bien.</p>

Figura 6. Rúbrica para la valoración de los compromisos personales. © Universidad de Vic, 2014. Todos los derechos reservados.

RESULTADOS

Los resultados son los de una primera Comisión de apoyo en la que se pide la implicación de todos los alumnos en la gestión del aula para poder contener la conducta disruptiva que impide alcanzar los objetivos de progresar en el aprendizaje a todos los alumnos y en el Grupo Nominal todos los alumnos se fijan un compromiso personal para lograrlo.

CONCLUSIONES

Consideramos muy positiva la creación de la Comisión de apoyo ya que es generada por los propios alumnos.

El Grupo nominal fomenta la participación, el debate y el consenso en la toma de decisiones.

La aportación de los alumnos propicia el diálogo y la ayuda mutua entre los profesores que imparten docencia en el mismo grupo clase.

Incluir la valoración (Figura 5 y Figura 6) de los compromisos personales en el Plan del equipo debe permitir el seguimiento de su consecución y así facilitar, de manera natural, que se alcance también la mejora del clima del aula, la inclusión de todos los alumnos y el progreso en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Cómo Reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Onrubia, J. (2000). "La atención a la diversidad en la Enseñanza secundaria obligatoria". Dentro V.Tirado (ed.), *Atención a la diversidad*. (P.115-126). Barcelona: Graó

PUJOLÀS, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.

PUJOLÀS, P, y LAGO, JR (Coords.) (2011) *Programa CA / AC para enseñar a aprender en equipo*. Vic: Universidad de Vic.

Proyecto Elige estudio. El voluntariado suma. **Ámbito educativo.**

Mireia Ferré Soler

Educadora de Centro Abierto y Coordinadora de voluntariado de la Fundación Comtal.

Voluntariat@comtal.org

RESUMEN

Hoy en día el fracaso escolar es una problemática que nos acompaña. Los estudiantes y concretamente los niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión social, se encuentran día a día con dificultades para poder seguir su proceso de aprendizaje, ya sea en la escuela en sus contextos habituales.

Dar una alternativa para abrir oportunidades a estos niños, es una de las principales motivaciones que como Fundación Comtal defendemos. La educación de estos niños será una puerta abierta a nuevas oportunidades ya poder formar parte de esta sociedad de una forma activa.

Por este motivo defendemos que un buen acompañamiento en temas educativos, garantizará un camino muy concreto y determinado para afrontar los estudios con éxito y crecer también como personas a nivel social y emocional. De todo ello, a la entidad se encargan el equipo de profesionales remunerados y voluntarios/as que día a día trabajamos para hacer esto posible.

La intervención concreta se da a cabo en los espacios de refuerzo escolar personalizado y de aula abierta, que más adelante detallaremos. En estos espacios se trabaja y acompaña al niño en su proceso educativo.

PALABRAS CLAVE: voluntariado, jóvenes en riesgo de exclusión social, orientación, apoyo, acompañamiento.

¿QUIENES SOMOS?

La Fundación Comtal es una organización no lucrativa que trabaja, desde el año 1994 en el barrio de Santa Catalina, San Pedro y la ribera, para que los niños, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo social tengan oportunidades de futuro.

Con el lema Educación, clave de futuro, reforzando las capacidades de los niños, adolescentes y jóvenes, les ofrecemos apoyo y acompañamos en el proceso educativo y en su integración social. Somos un equipo de profesionales, voluntarios y

¿QUÉ HACEMOS?

Acompañamos, orientamos, ofrecemos apoyo educativo y emocional, capacitamos y hacemos un seguimiento personalizado para que los niños, adolescentes y jóvenes que atendemos, así como sus familias, puedan transformar su realidad y mejorar su calidad de vida.

Con el apoyo del equipo de profesionales, colaboradores voluntarios conseguimos que las personas que atendemos ganen en autonomía y autoestima, básicas para su inclusión social, y nos comprometemos con la construcción de una mañana más digno, basado en la igualdad de oportunidades y la corresponsabilidad.

Los proyectos nacen del análisis de la realidad y son Canales de socialización, acogida y prevención. Los proyectos del área educativa los llevamos a cabo a través de las potencialidad de la atención individual y grupal, el apoyo escolar y lúdico, y lo hacemos de forma coordinada con las entidades de referencia y el trabajo continuo con las familias. Queremos que las personas jóvenes que han abandonado la educación reglada retomen su formación con el objetivo de prepararse mejor para acceder al mercado laboral. Por ello, el área laboral, ofrece formación pre laboral e itinerarios personalizados a los jóvenes de los 16 a los 35 años.

"EL ELECCIÓN ESTUDIO DEL CENTRO ABIERTO". "EL TRIA ESTUDI"

Presentamos una parte del proyecto de Centro Abierto que se llama Elige Estudio. El proyecto de Centro Abierto es un servicio que realiza una tarea preventiva, fuera del horario escolar, que da apoyo, estimula y potencia el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y de recreo y compensan las deficiencias socioeducativas de las personas. En su acción prevé la detección, la prevención y la integración de los niños, adolescentes y jóvenes, de 3 a 18 años, en situación de riesgo social. Se entiende por infancia en situación de riesgo aquellos niños, adolescentes y jóvenes en riesgo de desamparo, en riesgo económico familiar y/o en riesgo socioambiental.

Es un recurso ubicado en el entorno o contexto habitual del niño o adolescente y que se basa en su intervención, desde la educación social y compensatoria, la atención personalizada, mediante el trabajo por tutorías individual, grupal, familiar, trabajo en red y en la comunidad.

Por tanto el Centro Abierto forman parte del sistema de Servicios Sociales de Atención Primaria (SSAP), y de la administración local. Nuestro concretamente es una iniciativa social, iniciada hace 20 años.

Dentro de este servicio existen varias formas de intervenir para potenciar la igualdad de oportunidades, la inclusión en la sociedad de estos niños a través del acompañamiento educativo. Creemos firmemente que un buen acompañamiento educativo puede ser la clave del éxito en un futuro próximo.

En los proyectos educativos, como el Centro Abierto, se dan clases de refuerzo escolar individualizado o en pequeño grupo. Son espacios donde se hacen los deberes en compañía de los otros niños, adolescentes y jóvenes. La franja de intervención es de una a dos horas, normalmente después del horario escolar. Trabajamos a partir de la atención individual, en compañía con el aprendizaje compartido, ya que los mayores una vez han finalizado sus tareas, se dedican a ayudar a los pequeños. Los voluntarios de estos proyectos reciben una primera atención antes de colaborar donde se dan las informaciones previas de funcionamiento y se hace conversación con los voluntarios/as. Al finalizar la colaboración se hace un seguimiento de los niños, adolescentes y jóvenes que han pasado por el espacio. El formato es una reunión de traspaso de información, donde se habla de cómo ha ido la tarde y de que ha hecho cada alumno, o bien sólo con el referente del proyecto. El equipo de educadores-se aportan al equipo de voluntariado la base educativa para hacer una intervención educativa plena, apoyo y orientación. Estos momentos son muy importantes, ya que se solucionan dudas en la forma de intervenir y se acompaña al voluntario-a en su tarea educativa.

¿Cómo hacemos este acompañamiento educativo?

El voluntariado en Cataluña, siempre ha sido un puntal de importancia, gracias al cual se ha podido llegar a muchas personas y causas. Los ciudadanos que han formado este colectivo numeroso y de tradición histórica, han sido implicados en el día a día de diversas entidades e instituciones. Las diversas necesidades y problemáticas que surgen hoy en nuestra sociedad dan sentido a este colectivo que sigue activo y con el aire transformador que siempre le ha caracterizado. Los voluntarios se agrupan en las diversas entidades y espacios de la ciudad, a fin de transformar la realidad con algo más justo. Creemos que es necesario el voluntariado, ya que es importante ofrecer un espacio a la ciudadanía más sensible con el entorno, donde se puedan comprometer con una tarea para poder pasar a la acción y tener un papel activo en la sociedad. Creemos que ofrecer espacios de voluntariado es necesario para poder construir un mundo justo y mejorar el bienestar de las personas que más lo necesitan. Defendemos una atención de calidad y personalizada, con una transmisión de valores en el día a día que el voluntariado hace posible gracias a su compromiso e implicación.

En la entidad el proyecto tiene un carácter transversal, es decir se encuentra extendido por todos los proyectos. La actividad de nuestros voluntarios nos permite ofrecer un servicio que llega a más personas atendidas. En la Fundación Comtal, el voluntariado siempre ha sido muy importante. Ya desde sus inicios fundacionales, hasta el día de hoy. El voluntariado encarna valores universales, aparece como el rostro de los valores, haciéndolos presentes de una manera concreta y aplicada. Desde el voluntariado practicamos y recordamos la importancia de la solidaridad, de la gratuidad, del compartir, del altruismo y de la acción crítica, proponiendo alternativas para mejorar la vida social.

Dentro de la parte educativa de la entidad el voluntariado colabora haciendo acompañamiento a los niños, adolescentes y jóvenes en su camino educativo. Las

principales tareas son el refuerzo individualizado y el apoyo en el aula donde hacen los deberes.

Aquí se pone en juego, nuestra propuesta educativa para el Congreso. Trabajamos a partir de los valores que nos aporta el voluntariado. El voluntariado acompaña a cada niño en función de lo que nos puede aportar. Trabajamos cuidadosamente para acotar cuáles son las cosas que puede aportar el voluntariado en este espacio.

¿Qué nos aporta el voluntariado en el espacio de refuerzo escolar y aula abierta?

En el espacio de intervención la persona voluntaria se vincula y compromete libremente porque desea ayudar a cambiar una realidad determinada. Se hace un traspaso al niño por tan de ganas de cambio, de actitud activa ante la sociedad. El niño recibe una ayuda de alguien que quiere cambiar una realidad o mejorarla. Con la intervención de los voluntarios / as se da un ejemplo de solidaridad, de la sensibilidad de detectar situaciones, necesidades y problemáticas que requieren actuaciones concretas y en las que se cree que se puede hacer algo. Son personas implicadas activamente en nuestra sociedad y que traspasan esta actitud a los diversos niños, adolescentes y jóvenes que atienden.

En la acción voluntaria encontramos inherentes, presentes, muchos valores que la llenan de sentido. Valores que ayudan a crecer y hacen posible el desarrollo de todas las capacidades del ser humano. Los valores están ligados a la propia existencia, nos afectan en nuestra conducta y nos ayudan en la formación de ideas. También por otro lado, tienen que ver con cómo entendemos los sentimientos y las emociones y finalmente en cómo actuamos. Por tanto en este proceso de intercambio de beneficios el voluntariado se convierte en una actitud bidireccional, muy positiva y también muy bonita. Salen reflejados valores como el altruismo, el respeto, la gratuidad, el civismo, la participación y el compromiso. El compromiso de la persona es importante para poder crear el vínculo voluntario-niño. Aquí se pone en juego la actitud social del voluntario, que responde al sentimiento de sentirse solidario y es una expresión de un compromiso libre y altruista con la sociedad.

Es un voluntariado que implica una relación social, que se da entre la persona voluntaria y la persona beneficiaria de la acción. Se piensan las parejas educativas de refuerzo para que la pareja "voluntario-niño" pueda ser complementaria y se pueda crear un vínculo positivo. El trabajo a partir del vínculo positivo es una fórmula que crea espacios de relación, donde el niño puede disfrutar de un rato de una atención personalizada. A partir del vínculo que se va creando entre el voluntario y el niño, trabajamos con el niño aquellas materias, hábitos y temas de interés que vayan saliendo. El espacio semanal, normalmente de una o dos horas, permite que el niño tenga un espacio donde ensayar aquellas conductas que no conoce o que no se dan en su día a día. Ofreciendo la posibilidad de generar cambios en su trayectoria educativa a partir de tener otras alternativas aparte de la escuela y la familia.

El valor añadido de la experiencia del voluntario le aporta a la actividad de deberes y refuerzo escolar la parte humana de las relaciones sociales. Hay un trabajo de habilidades sociales y emocionales cada día que se da la intervención. La

situación inicial es la de hacer los deberes, pero de trasfondo se trabajan aspectos relacionados con la gestión de emociones, la forma de comunicarse y relacionarse, la escucha, así como hábitos de postura y de higiene.

Fomento del aprendizaje vicario y por observación.

El voluntario aporta sus conocimientos profesionales y específicos en la intervención con el niño. Se fomenta el aprendizaje vicario o de observación. A través de un modelo del niño adquiere nuevas conductas por medio de la observación.

Según A. Bandura, los tres efectos más importantes que se derivan de la observación de modelos son:

- Efectos de modelado; el observador puede adquirir respuestas nuevas que no existen antes en su esquema de comportamiento, mediante la observación de modelos. En aquí el niño puede trasladar en su día a día aquellas conductas que se dan en ese espacio. Por eso es de mucha importancia cuidar el perfil de voluntario que tenemos.
- Efectos inhibitorios-desinhibitoris: la observación de modelos puede fortalecer o debilitar para bloquear o desbloquear las respuestas del que observa.
- Efecto de provocación: supone que el modelo dispara la aparición de la conducta.

En este espacio creado se puede dar este tipo de aprendizaje que complementa todo el aprendizaje escolar y que se da en el contexto familiar. El valor de la experiencia del voluntariado es muy importante, ya que nos ayuda a que el niño pueda desarrollarse dentro de un marco referencial con una figura de ejemplo, junto con el modelo educativo del Centro abierto.

Conversaciones pedagógicas ¿Incluir adONde (/OFF)?

Judit Joan i Burrull

Psicopedagoga del EAP B.26 de Martorell

jjuan@xtec.cat

Dolors Tohà i Perera

Psicopedagoga del EAP de Sant Vicenç dels Horts. Mediadora Familiar en el Departamento de Justicia y miembro del grupo de investigación en la Sección Clínica de Barcelona. Instituto del Campo Freudiano: "¿Clínica o Evaluación?"

mtoha2@xtec.cat

Dolors Vique i Ginés

Psicopedagoga del EAP de Sant Vicenç dels Horts. Educadora Social y miembro del grupo de investigación en la Sección Clínica de Barcelona. Instituto del Campo Freudiano: "¿Clínica o Evaluación?"

mvique@xtec.cat

RESUMEN

Comunicación basada en una experiencia profesional: un seminario abierto a docentes, enmarcado en el plan de formación del Servicio Educativo Baix Llobregat-6. Nos ha orientado una hipótesis básica: construir una distancia simbólica de los "inputs estereotipados" -en ocasiones, son la única herramienta con la que hacemos frente a las situaciones complejas de nuestro trabajo- puede contribuir a posicionarnos ante nuestras tareas de forma más pensada y constructiva. Hemos recorrido diversos referentes teóricos -del ámbito de la sociología, la filosofía y el psicoanálisis- y los hemos colocado en tensión con la realidad educativa que se nos presenta.

PALABRAS CLAVE: inclusión, formación docente

INTRODUCCIÓN

Entre las inquietudes y razones que nos llevaron a plantear este seminario destacamos:

1. Un deseo de transformar el exceso de quejas y malestar de los docentes y psicopedagogos en una oportunidad de elaboración.
2. La percepción que hay un discurso de época que se infiltra e impregna el discurso educativo, provocando sentimientos de exclusión a los profesionales.

1. La observación de un incremento excepcional de demandas y un imperativo de inmediatez en la respuesta que, a menudo, aboca a los profesionales a la precipitación y a la soledad.

El seminario se planteaba como un espacio para reflexionar sobre nuestras realidades docentes y poder construir un saber a partir de la práctica; es decir, para crear posibilidades de convertirla en una experiencia que vaya más allá de la mera praxis.

El seminario estaba formado por maestros, profesores y psicopedagogos. El primer y segundo año profundizamos mucho en el tercer punto y articulamos fórmulas para hacer frente al imperativo de celeridad. Este trabajo estuvo, en unos primeros momentos, referenciado en la experiencia. Paulatinamente se nos iba despertando una curiosidad más teórica. El último curso invitamos a profesionales de otros ámbitos, con el objetivo de introducir una mirada externa que nos ayudara a construir una distancia de nuestros “inputs estereotipados” y nos permitiera abrirnos a nuevas preguntas. En esta etapa ya nació un interés mucho más teórico y fue la ocasión ideal para condensar las inquietudes y formularlas en dos hipótesis de trabajo:

1. El discurso de época impregna el discurso educativo, infiltrándose sutilmente dentro de la escuela, condicionando la transmisión de saberes y las formas de vincularse de los sujetos. Por ejemplo, los usos de palabras como: gestión, rentabilidad, déficit, productividad, éxito, excelencia, eficacia, eficiencia, etc, generan desasosiego y perplejidad.
2. Cuando construimos una distancia simbólica de la práctica directa y analizamos las lógicas internas en las diversas políticas, podemos situarnos de una manera más pensada delante de los retos educativos.

Objetivo principal

Descifrar algunas de las incógnitas que ponen en tensión los ideales de la educación – uno de los cuales, la inclusión- y la práctica cotidiana.

En relación a los contenidos

La contextualización teórica del seminario se basó en destilar signos de época extraídos de autores como Gilles Deleuze, Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han, Hannah Arendt, Jean-Claude Milner, Jacques-Alain Miller, José Ramón Ubieta y Carlos Skliar.

Concretamente, de la filosofía tomamos:

- “El paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades del control” que Deleuze retoma de Foucault y el giro que hace Byung-Chul Han cuando dice que este control ya lo tenemos interiorizado.
- El concepto de la banalidad del mal de Hannah Arendt, donde se destaca la importancia del diálogo interno y la peligrosidad del déficit de pensamiento y de reflexión.

Del psicoanálisis tomamos:

- Una apuesta para “hacer” existir la subjetividad y la singularidad ante la devastación que provoca el furor actual por la objetividad.
- Retomamos el malestar en la cultura de Freud, en sus nuevas formas: en la época de Freud muy vinculado a la “represión” y hoy en día al “imperativo de felicidad”.

De la sociología tomamos:

- El concepto de *modernidad líquida* (Baumann, 2003) definido en contraposición a la idea de “solidez”. Lo que antes eran instituciones y vínculos -entre los humanos- sólidos, ahora se han vuelto volátiles y provisionales. Los valores también han perdido solidez y estamos en una incertidumbre permanente provocada por la vertiginosa rapidez de los cambios.

Algunos de los elementos que fuimos situando fueron:

- La crisis de la adultez: la infantilización de la sociedad que juntamente con la fascinación por la tecnociencia (tendencia a otorgar veracidad a lo que se presenta en formato tecnocientífico) probablemente deja fuera de juego la capacidad de autorizarnos.
- El paradigma problema-solución combinado con el paradigma de la evaluación: Milner explica como un problema queda sustituido por su “solución”. El mecanismo mediante el cual se realiza esta sustitución es la evaluación, que también podría presentarse como la solución; es decir, la solución al problema puede ser el “problema evaluado”. La dimensión de “la evaluación” ha pasado a configurar una realidad que afecta a todos los ámbitos de la vida humana.
- El imperio del semblante y la estetización del mundo. Lo vemos mucho en discursos que tienen apariencia de “veracidad incuestionable” por el hecho de estar revestidos de rigor y de eficacia supuestamente científica.
- El fenómeno de la mercantilización extendida a todos los ámbitos de la vida humana. Los mercados ocupan el sitio de los “antiguos oráculos”. “Evalúan” el valor de la deuda de los países y deciden su destino. Manda “el capital”. ¿Qué quiere el capital? Más capital. De hecho, el capital no puede querer otra cosa. ¿Qué tiene valor? Lo que es “rentable”. Es lo que “dictamina” que es o no es “útil”. Aparecen sentimientos de culpa asociados a la ilimitación de la rentabilidad: “siempre se puede rendir más”. A menudo se vincula con la idea de que tiene que haber un “producto final”. Por ejemplo, muchas dimensiones de la actividad de la vida humana, como la conversación, cuando no presentan unos supuestos “resultados” (acuerdos, contratos) quedan desprovistas de valor.
- “Cuando me compráis una cosa, la ilusión solo me dura un momento” (decía una niña). El discurso de la satisfacción va en detrimento del deseo y se confronta a una insatisfacción permanente.

- Liquez de los lazos sociales e individualismo feroz según el cual, cada vez más, uno goza individualmente de sus objetos.
- A diferencia de otras épocas no hay un “otro” a quien dirigirnos, este discurso de época se da por supuesto, no parece que nadie lo represente. Byung-Chul Han señala que lo tenemos “introyectado”; es decir, no gobiernan unas personas concretas, manda el discurso y éste lo llevamos interiorizado.
- La lógica “tenemos una solución, ahora busquemos el problema” (Bauman, 2003) -las industrias farmacéuticas son un ejemplo de ello-. Nos aboca a solucionar problemas que aún no se han producido; es decir, si la solución precede al problema, ¿puede ser que los problemas se inventen? El discurso de la “prevención” impregna todos los ámbitos sociales.
- La idea que la complejidad humana cabe en un registro, aplicativo o formulario, obliga a multiplicar los protocolos al infinito. Siempre surge un aspecto que no está previsto en el protocolo. La “solución” es la elaboración de otro protocolo, y otro, y otro., y así sucesivamente.

Aspectos que fuimos elaborando con el trabajo de los contenidos:

conversaciones también giraron alrededor de unos ejes como el uso de eufemismos: ¿qué es ser normal? ¿qué es ser un niño? ¿qué es un adolescente? ¿qué es ser un maestro?, etc.; aspectos que, todos ellos, nos ayudaban a ver los abismos entre la experiencia docente y los ideales de la educación.

Este hecho evidenció la tensión que provoca el intento de articular aspectos como la idea de niño, de maestro, de transmisión... con discursos ajenos provenientes del mundo de la empresa, la ciencia, el mundo jurídico, etc.

Deleuze (1990) describe los mecanismos de implantación de las sociedades de control y en este fragmento se puede ver como la escuela también está implicada:

Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias(...).

Por ejemplo, en la crisis del hospital como lugar de encierro, la sectorización, los hospitales de día, la atención a domicilio pudieron marcar al principio nuevas libertades (...). No se trata de temer o de esperar, sino de buscar nuevas armas (...) La fábrica constituía a los individuos en cuerpos, por la doble ventaja del patrón que vigilaba a cada elemento en la masa, y de los sindicatos que movilizaban una masa de resistencia; pero la empresa no cesa de introducir una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a

cada uno, dividiéndolo en sí mismo (..) la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa. En las sociedades de disciplina siempre se estaba empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada (...)

El lenguaje numérico del control está hecho de cifras, que marcan el acceso a la información, o el rechazo. (..)

En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la “empresa” en todos los niveles de escolaridad. (..)

Ejemplos destacados que evidencian la tensión entre la escuela y los discursos sociales:

- **La inmediatez** y la ilusión de nuestra época, que cree que todo es “observable” y “registrable”, supone un “empuje al abismo”. En el terreno educativo, lo vemos de manera muy clara en la relación familia-escuela, cuando -de manera precipitada y frecuente- los centros hacen comunicados a las familias (sobre conductas de sus hijos), y esto aboca a desconfianzas mutuas. Un tiempo para pensar permitiría la elaboración de respuestas más contingentes.
- La burocratización en el terreno social y educativo no deja espacio ni tiempo a la escuela para ocuparse de lo que realmente le corresponde: **la transmisión del saber**. La transmisión es un concepto muy amplio que sitúa el deseo de enseñar como algo que enciende la chispa del deseo de aprender.
- “Tenemos un 20% de diversidad” (se quejaba la dirección de una escuela). La estandarización, proveniente de la ideología de la evaluación, estratifica la noción de diversidad en compartimentos “normal-tipo”.
- Nos encontramos delante de un “más allá” de los eufemismos, ya que designamos con adjetivos lo que una cosa “no es” (escuela inclusiva, práctica reflexiva...). Algunos ejemplos serían:
 - Comisiones de convivencia que a menudo son mecanismos de expulsión.
 - Comisiones de atención a la diversidad que a menudo son espacios para “clasificar” a los alumnos.
 - El “rincón de pensar” (gran oximorón).
- A menudo encontramos que es difícil sostener la “diferencia” en un discurso marcado por la búsqueda de soluciones estandarizadas.
- Muchos de los aspectos descritos anteriormente generan un reduccionismo de la dimensión humana que afecta a la escuela de la siguiente manera:
 - La función del profesor cada vez se ve más reducida a “gestión” del aula.
 - El concepto de autoridad a menudo queda reducido a normas.
 - Un concepto amplio como el de aprender queda reducido a la adquisición de habilidades. Los saberes quedan reducidos a su “utilidad”. Los contenidos pierden “cuerpo” y se allanan.

METODOLOGÍA

El seminario lo planteamos como un espacio de acompañamiento, conversación y pensamiento donde poder analizar la realidad actual:

Había dos tipos de sesiones:

- Teóricas: donde se planteaba un debate alrededor de un hilo teórico (lecturas de capítulos de libros, documentales, conferencias y artículos).
- Prácticas: donde uno o diversos participantes presentaban una viñeta de la vida en la escuela.

En algunas sesiones nos acompañaba un profesional de otros ámbitos (CDIAP, CSMIJ, Serveis Educatius, Àmbito Social, etc).

El trabajo de cada sesión se recogía en una “acta singular” que elaboraba uno de los miembros en formato libre: un escrito, un trozo de película, una letra de canción, etc., que se colgaba en el grupo de facebook “*converses pedagògiques*”. Este espacio social nos permitía una participación activa que iba más allá de los encuentros.

Ejemplos de las sesiones teóricas:

- Un análisis de la inyección de un “nuevo lenguaje” -que parece abstraído de balances financieros- a la educación (éxito, resultados, desarrollo de habilidades ejecutoras, déficit, rendimiento de cuentas, etc.). Así como la aplicación de un nuevo discurso: **la excelencia**, que aparece ligado a la idea de ser extraordinariamente normal y se asocia al cumplimiento de objetivos estándar de rendimiento. A nivel general, un ejemplo sería el informe PISA. A nivel concreto: “este alumno está para catalogar” (frase habitual en reuniones de atención a la diversidad) fue otro de los ejemplos señalados por un profesor.

- Profundización en el estudio que hizo Hannah Arendt, en *La banalidad del mal*, sobre la personalidad de Eischmann (burócrata nazi que organizó los traslados de los judíos a los campos de concentración). Este trabajo nos muestra que el mal no tiene porqué estar en una persona “monstruosa”. Puede estar en un “burócrata”, en “una persona normal que cumple órdenes”. Esta sesión nos dio mucho para pensar en relación a las “órdenes que cumplimos” y a los discursos de los cuales somos servidores **sin saberlo**.

- En otra sesión, el hilo conductor fue una conferencia de Mercedes Francisco titulada: “¿Qué es ser normal?”. Analizamos cómo la palabra **normalidad** nos impone una forma “normal” de vivir y sentir. Lo que no se regula por la norma es anormal o patológico. Sin embargo, la “normalidad” es una ilusión estadística.

Ejemplos de viñetas

- **Alumno en inclusión on/off** (expuesto por la tutora)

El niño tiene 6 años y está haciendo primero de Primaria en una escuela de una población pequeña. En P-3 hacía mucho absentismo y eso fue interpretado del lado que “no podía aguantar” en la escuela y, por lo tanto, era necesario “derivarlo” a una

escuela de Educación Especial. El niño no hablaba, no entraba en las rutinas propuestas, siempre estaba “desconectado”.

La madre se negó a llevarlo a una escuela de Educación Especial. Esta negativa ocasionó que el centro lo viviera como algo que no “le corresponde” porque “debería estar en otra parte”.

En P4, a partir de un asesoramiento externo (SEETDIC) se introduce un “espacio personal” para el alumno, lo lleva a cabo la maestra de educación especial. Los juegos que el alumno plantea en este espacio permiten pensar una manera “de estar” del niño en la aula (combinaciones de tener un rincón personal con participaciones puntuales en el gran grupo) La estructura de la etapa Infantil permitía una flexibilidad que acogía las condiciones personales del alumno.

La entrada del niño en primero de primaria –etapa que el centro define como el momento en que los alumnos tienen que alcanzar unos “objetivos” y deben “rendir”- ocasiona un gran desorden. No obstante, el niño tiene “un saber”. “Hay cosas que teóricamente no las sabe, pero las sabe”, dice la tutora. Paulatinamente, la tutora encuentra fórmulas para dar valor a las representaciones que aporta el alumno. Por ejemplo, dejarle un espacio para ubicar sus materiales (caja de animales, cuentos, etc.)

· **De extranjero a “deficiente”** (expuesto por el orientador del instituto y la psicopedagoga del EAP)

En la actualidad el chico hace segundo de la ESO. El alumno fue adoptado a los 7 años, proveniente de otro país. Se sabe muy poco de su historia. Se incorpora a la escuela tras la adopción. En poco tiempo aprende a leer. El tutor lo ve como un chico espabilado, que a pesar de haber tenido una escolaridad deficitaria, parece que se pondrá al día.

La familia hace un recorrido por diversos centros psicológicos de los cuales recibe diferentes diagnósticos. Algunos de los diagnósticos son el TDA y un WISC con resultados bajos.

El último psicólogo que lo está atendiendo, y sin el permiso de la familia, enseña estos resultados a los profesores. Este hecho implica “un antes y un después” en la concepción que tiene el profesorado de este alumno. Ahora se da por supuesto que es un alumno “deficiente” y, por este motivo, debe recibir “apoyo” en los grupos de educación especial y en los grupos flexibles de nivel bajo.

Cuando llega a secundaria surge un interrogante: “¿realmente se trata de un chico deficiente?”. Esta pregunta abre nuevas posibilidades. “¡Quiero ser piloto!”, un deseo manifestado por el chico en diversas ocasiones, ocasiona la “risotada” del psicólogo y de los padres. Retomar el deseo del chico permitirá una mejora muy significativa en las matemáticas.

CONCLUSIONES

En la primera viñeta vemos que incluir los saberes que presenta el niño puede posibilitar que acepte algunos de los contenidos propuestos por la escuela. ¿Acaso se puede esperar que un niño aprenda si no se acoge su saber?

En la segunda viñeta vemos como la mofa (hacia el deseo del chico) y unas expectativas muy bajas hacia sus capacidades comprometen seriamente la posibilidad

La inclusión es más una cuestión de “afinar en el detalle” que de grandes despliegues burocráticos. ¿Sin tantos “inputs” excluyentes, hablaríamos tanto de inclusión?

En el discurso de la excelencia y de los indicadores de calidad, se asocia la “eficacia” con la inmediatez en las respuestas. Eso nos condena a “no poder pensar”. Por lo tanto, decimos:

Ante la inmediatez y la instantaneidad: tiempo, proceso y transformación mediante la conversación.

Los paradigmas del “problema-solución”, de la “evaluación” y la lógica en la que “la solución precede al problema” nos abocan a una lluvia constante de certezas y conclusiones férreas que nos hacen funcionar de forma estereotipada. Damos demasiadas cosas “por supuestas”. Por lo tanto, decimos:

Ante la certeza: la pregunta.

La transmisión de saberes -tarea que tradicionalmente se atribuía al profesorado- se ha declinado a un “ocuparse” directamente del desarrollo de los alumnos (¿tal vez el alumno es el “producto final”?). Hay una proliferación de especialistas y, entre éstos, una tendencia a “derivarse” mutuamente los alumnos. Esto genera un sentimiento de soledad. Por lo tanto, decimos:

Ante la soledad del profesional: La corresponsabilidad y el trabajo compartido.

Es difícil hablar de inclusión si no “incluimos” la palabra, la conversación, el tiempo y la pregunta. Por esta razón, vamos a concluir justamente con eso: **preguntas.**

¿En discursos como los descritos, los profesionales estamos incluidos?

¿Hay posibilidades de incluir nuestro criterio?

¿Qué quiere decir tener éxito y/o fracasar en este sistema?

¿Qué es necesario incluir? ¿Incluirlo adonde?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Ed. Herder.

Milner, J.-C.; Miller, J.-A. (2004). *¿Desea usted ser evaluado?* Málaga: Miguel Gómez Ediciones

Bauman, Z.:(2003) *La modernidad líquida*. México DF:Fondo de Cultura Económica.

De Francisco, M. “¿Qué es ser normal?” Recuperat el 24 de juny de 2011 <https://www.youtube.com/watch?v=bE5-Gcl05oQ>



Miller, J-A,(2011) . *El niño y el saber*. Conclusión de la primera Jornada de estudio del Instituto del Niño.

Deleuze, G. (1990). *Post-Scriptum sobre las Sociedades de Control*. L'Autre Journal, nº 1

Ubieto J-R (2004). "La funció psicològica de l'espera: aplicacions en els àmbits clínics, educatius i socials".. Full informatiu del C.O.P.C., 172, 8-9.

Skliar,C. (2010). "De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad". *Política y Sociedad*.Vol.47 Núm: 1:153-164. Argentina.

PROYECTA® TE ... Explorando rizomas en el contexto

Mireia Farrero

Maestra y Becaria FI-AGAUR Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida

mireiafarrero@pip.udl.cat

Oscar Lleixa

Maestro y Estudiante del Master Interuniversitario en Educación Inclusiva de la Universidad de Lleida

lleixa89@gmail.com

Anna Cruz

Maestra y Estudiante del Master Interuniversitario en Educación Inclusiva de la Universidad de Lleida

cruzgonzalez.ana@gmail.com

RESUMEN

En este estudio mostramos como la escuela Príncipe de Viana de la ciudad de Lleida, aprende, enseña y se comunica a través de los recursos comunitarios de la ciudad. Esta comunicación muestra el trabajo de fin de Grado en Educación Primaria en el que analizamos el proyecto que se desarrolla en la escuela y cómo esta aborda el currículo desde el devenir a través del trabajo en red con los diferentes recursos comunitarios mostrando cómo estas prácticas se llevan a cabo desde la inclusión.

PALABRAS CLAVE: inclusión, comunidad, trabajo en red

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años hemos podido observar que son muchas las escuelas que ponen en marcha proyectos educativos diferentes, en los que los recursos comunitarios de las ciudades son indispensables para la construcción de conocimiento. Estas relaciones entre comunidad - escuela - otros recursos comunitarios nos lleva a pensar que la educación ya no se sitúa en un contenedor cerrado, posibilitando así el aprendizaje en y con la comunidad, en y con el contexto. Tal como mencionan Jové y Betrián (2012) *el enfoque contemporáneo creciente de re-pensar y re-diseñar la conexión entre el contenido de la universidad, los museos y centros de arte, las escuelas y las comunidades para las que el profesorado está siendo preparado para trabajar, ayudará a romper la desconexión que a menudo existe en el modelo tradicional de formación del profesorado.*

Nuestra educación a menudo se ha estancando en enseñarnos a separar, compartimentar, aislar la realidad, a no ligar los conocimientos, a individualizar los aprendizajes, donde el resultado de todo ello es un gran rompecabezas. *O es que no tienen más de una propiedad los materiales? Un material transparente no puede ser flexible?* La respuesta a estas preguntas nos hace reflexionar sobre cómo se trabaja el currículum en las escuelas. Nosotros queremos partir de un todo y para todos donde éste destaca por sus relaciones con el entorno.

PROYECTA ® TE ... EXPLORANDO RIZOMAS EN EL CONTEXTO

En el marco de la Mención de Atención a la Diversidad del Grado de Primaria realizar las prácticas en la escuela Príncipe de Viana. La escuela Príncipe de Viana trabaja en el marco del Proyecto Âlber (Jové et al., 2006), un programa preventivo para la adquisición de las habilidades básicas de acceso al currículo, para que todos los alumnos desarrollen las capacidades y adquieran las competencias para su desarrollo integral en el marco de la atención a la diversidad. La escuela Príncipe de Viana es una escuela inclusiva que desarrolla el currículo escolar a través de la interacción con diferentes comunidades de la ciudad de Lleida.

La realidad que observamos en este contexto de prácticas nos permitió ver cómo el hecho de desarrollar el currículo a través de los recursos comunitarios favorecía situaciones más inclusivas. Darnos cuenta de este hecho nos puso en alerta para reflexionar sobre cuál era el tipo de relación que establecían las escuelas con los recursos comunitarios. Para empezar, pues decidimos ubicarnos en nuestro entorno más cercano, en aquellos momentos la Universidad. Durante el curso 2008-2009 unos compañeros de la Facultad de Ciencias de la Educación propusieron una guía de recursos comunitarios.

<u>Associacions</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Castellera de Lleida • Associació d'Àmics de la Seu Vella • Associació de la Festa de Moros i Cristians • PECOLL (Federació de Colles de l'Àpoc del Caragol) • Orfeó Lleidatà • Associació cultural Neret • Associació lleidatana per a la síndrome de Down
<u>Fauna</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Centre Vallocaient
<u>Espais naturals</u>	<ul style="list-style-type: none"> • La Mitjana • El camí del riu
<u>Esports</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Centre Excursionista de Lleida • Unió Esportiva Lleida (Futbol) • Club Esportiu Basquetbol de Lleida • Club Tir amb arc de Pardinyes • Club de tennis Urgell
<u>Festes i Fires</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Fira Natura • Festa del Medi Ambient • Fira de Lleida • L'Àpoc del Caragol • Les colles sardanistes • Les colles geganteres

Ilustración 1. Guía de recursos comunitarios de la ciudad de Lleida

Tal y como podemos observar en la imagen anterior de la guía propuesta por futuros maestros el curso 2008-2009, los recursos comunitarios se estructuran a través de temáticas como fauna, deportes, fiestas, etc. Es trataba de una guía que tenía como

objetivo dar a conocer qué recursos comunitarios podían ayudar a la escuela a trabajar aspectos concretos de las diferentes materias del currículo.

El hecho de estar realizando las prácticas en una realidad escolar en que se desarrolla el currículo a través de los recursos comunitarios y conocer y analizar una guía de recursos comunitarios de la ciudad nos planteó una serie de contradicciones: ¿Cuando vamos al museo sólo lo podemos hacer de una manera? ¿Sólo podemos visitar un museo a través de las visitas guiadas que nos ofrecen? ¿Los recursos comunitarios sólo tienen como objetivo dar respuesta aspectos puntuales del currículum de primaria? Ante estas contradicciones entre la realidad escolar y la guía encontramos la necesidad de elaborar una nueva guía, desde el devenir, que emerja de las prácticas inclusivas que se concretan en la escuela. Para ello proponemos conocer y analizar como una escuela en la que se desarrollan prácticas inclusivas como es la escuela Príncipe de Viana desarrolla el currículo a través de los recursos comunitarios.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de conocer y analizar cómo la escuela desarrolla el currículo a través de los recursos comunitarios decidimos analizar los proyectos que se concretaron durante los últimos doce años en la escuela. Para ello utilizamos las producciones de los niños y niñas y los mapas conceptuales que muestran el cómo generamos conocimiento de los diferentes proyectos como herramientas de investigación.

En el marco del funcionamiento del proyecto consideramos de vital importancia el análisis de los mapas conceptuales. El mapas conceptuales de la escuela son herramientas organizadoras del conocimiento que nos muestran cómo se va desarrollando el currículum a lo largo del curso, es decir, qué contenidos emergen, cómo se relacionan unos con otros, qué conflictos cognitivos aparecen, etc. En estos encontramos los procesos metacognitivos de los alumnos, es decir, todo el proceso de aprendizaje. El hecho de que los mapas reflejaran este proceso permitía analizar por un lado, el tipo de relación que establecía la escuela con los recursos comunitarios. Por otro lado, como el tipo de relación condicionaba y permitía desarrollar el currículo escolar de una determinada manera.

¿Qué nos dicen los diferentes proyectos?

El análisis de doce años de proyectos en permitió identificar un proceso de evolución y transformación en relación al uso de los recursos comunitarios por parte de la escuela. La metodología de trabajo por proyectos se inicia en la escuela durante el curso 2201-2002 en el que cada grupo-clase decidía y concretaba su proyecto. Durante ese curso se



Ilustración 2. Producción realizada por los alumnos de P-3 "Pollets" (2001/02)

concretaron, entre otros, dos proyectos en el primer ciclo de Primaria: *Los Pollitos* y *Los Gallos*. Durante el desarrollo del proyecto sobre los Gallos los niños debían aprender a distinguir los diferentes tipos de gallos. Para ello se plantea una salida a una granja cercana a la ciudad. La visita a este recurso respondía a una necesidad curricular muy concreta, distinguir los tipos de gallos. Este hecho lo podemos ver reflejado en la producción que nos muestra la imagen en la que los niños y niñas debían relacionar la imagen de un gallo con el tipo de gallo que era. El proceso de enseñanza y aprendizaje en relación a este contenido curricular y la relación con los el contexto comunitario se concreta mediante la clasificación de los tipos de gallos.

Lo mismo sucede con los proyectos de los polluelos. Tal y como podemos ver en el mapa conceptual el currículum que se desarrolla a partir de los polluelos se concreta de forma fragmentada en varias categorías. La observación de este mapa conceptual nos refleja estatismo. En él observamos como algunas producciones subsanen, categorías y subcategorías.

En estos primeros proyectos podemos ver como el desarrollo del currículum en relación a los recursos comunitarios, cuando la relación con estos se convierte en una visita concreta ante un conflicto cognitivo específico, estructura los contenidos de forma jerárquica, es decir, se relacionan entre sí mediante categorías temáticas. Según Novak (1984) es así como la inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, individualista, rompe con la complejidad que nos rodea, rompe el entorno y el contexto en parcelas separando la multidimensionalidad que encontramos en la naturaleza. El análisis de estos proyectos nos muestra que las relaciones que se generaron con los recursos comunitarios quedaron centradas en el estímulo inicial. En el momento que la escuela atendió unas necesidades puntuales de conocimiento dejaron de lado las otras posibilidades que nos ofrecía la granja. La concreción de una visita para abordar un conflicto concreto dificulta que emerjan otros conflictos y por tanto que el currículum se vaya expandiendo a través del recurso comunitario.



Como comentaba una de las maestras de la escuela:

No fuimos conscientes de la importancia y del impacto que tenía el contexto de Lleida hasta después del primer año que pusieron en marcha los proyectos. Desde estos, nos dimos cuenta que era necesario relacionar los contenidos con este marco de aprendizaje ...

A través de la investigación-acción, es decir, la continua reflexión de sus prácticas que se realizan en esta escuela, el profesorado es capaz de replantear sus sesiones para mejorar su práctica.

A partir del curso 2005-06 la escuela se convierte en la primera incursión en el mundo del arte contemporáneo. En 2003 abrió sus puertas el centro de arte contemporáneo La Panera lo que generó posteriormente el proyecto Educ-arte / Educa (r) t: Espacio Híbrido, un proyecto de trabajo en red entre la Facultad de Educación, algunas escuelas y el Centro de Arte (Jové, 2009) (Jové, 2012). En el marco de este proyecto la relación de la escuela con el centro de arte deja de ser una relación esporádica para terminar entretejiendo un trabajo en red. El trabajo en red que se desarrolla expande también hacia otros recursos comunitarios de la ciudad. Este proyecto se está desarrollando desde la concepción del espacio híbrido en el que el conocimiento académico, el práctico y el existente convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje (Zeichner, 2010) y por tanto pretende generar procesos de aprendizaje para todos. Con la incorporación del arte contemporáneo en la escuela las relaciones con los recursos comunitarios cambian, pasan de ser recursos visitados en convertirse en contextos de aprendizaje, es decir, pasan de dar respuestas a conflictos cognitivos concretos a transformarse en espacios en los que se desarrolla el currículum desde el devenir. En la escuela continuábamos vemos jerarquización en los mapas, la estructura de raíz la conservaban, pero los contenidos empezaban a tomar vida, la complejidad cada vez era más presente.

Fruto del trabajo en red que se concreta nos el proyecto *Educ-arte - Educa (r) t: espacio híbrido* (Jové et al., 2012) la escuela se enriqueció de un abanico de estrategias que ayudaron a conectar el uso del contexto en el que se vive con los aprendizajes y donde todo el mundo si podía situarse, gracias a las posibilidades que deja emerger. El trabajo en red entre los recursos comunitarios y la escuela, más allá de un conflicto, más allá de una visita, permite que los currículum se desarrolle desde el devenir y en constante relación con el territorio. Este hecho se veía claramente en los mapas conceptuales en que las relaciones son más dinámicas, cambiantes, que aproximan a los discentes y los docentes a comprender mejor el mundo que les rodea desde la atención a la diversidad, a no desligar la realidad y los aprendizajes entre escuela - entorno - otros agentes ya como la inclusión aumenta significativamente cuando rompemos con la jerarquía de los contenidos y fundamentamos una participación desde la horizontalidad.

Un ejemplo de este hecho lo encontramos en el curso 2010-2011. El contexto de aprendizaje inicial fue la obra de William Kendrige, Tide Table, expuesta en la Fundación Sorigué. La forma en que se desarrolló el currículum a través de este recurso comunitario hizo que el mapa conceptual pasas de ser un mapa a convertirse en un Espacio Total. El espacio total, es un concepto introducido por Ruiz de Velasco y Abad que nos ayuda a comprender cómo podemos generar estos espacios creativos y críticos para desarrollar experiencias colectivas desde la diferencia de cada uno, de manera que el



conocimiento se construye en interacción . El espacio total está abierto al devenir, a la realidad espacio-temporal emergente. Todo ello permite crear y construir significados en función de los participantes y de las acciones que se van concretando cada situación. El espacio total permite que todos podamos enseñar, aprender y comunicarnos de formas diferentes (Betrián, Jové, Farrero, 2013).

Como podemos observar en la imagen anterior del espacio total la diversidad en sus relaciones y en cómo se desarrolla el currículo son numerosas. A partir de esta transformación observamos que los recursos comunitarios permitían desarrollar los contenidos curriculares a partir de la participación activa de todo el alumnado, creando así un fuerte vínculo entre el territorio y la sociedad actual, herramienta básica para la inclusión.

CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos podido ver cómo los recursos comunitarios pueden ayudar a desarrollar el currículo de forma inclusiva siempre y cuando se establezcan un tipo de relaciones basadas en el trabajo en red entre recursos comunitarios y escuela.

Ante las contradicciones que emergían entre el uso que hacía la escuela Príncipe de Viana de los recursos comunitarios y una guía de recursos elaborada según temáticas, nos planteamos la necesidad de re-elaborar una nueva guía a través de las prácticas inclusivas que se desarrollaban en la escuela.

El análisis de las producciones y los mapas que llevamos a cabo para concretar esta nueva guía nos evidenciaron un paralelismo entre el tipo de visitas / relación con los recursos comunitarios y los mapas conceptuales que se concretaban en los proyectos que desarrollaba la escuela. En un inicio, la relación con los recursos comunitarios se basaba en necesidades específicas por parte de la escuela. No es hasta la entrada del arte contemporáneo en la escuela y del posterior desarrollo del proyecto *Educ-arte - Educa (r) t* (Jové et al., 2009) *Educ-arte - Educa (r) t: espacio híbrido* (Jové et al., 2012) cuando los recursos comunitarios dejan de ser visitados por convertirse en contextos de aprendizaje en que el currículo emerge desde el devenir. De esta manera la relación de la escuela y el recurso comunitario encamina a trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común que responda a proyectos, no a situaciones esporádicas. Esta nueva relación con los recursos comunitarios hace que los contenidos del currículo emerjan vivos entre la relación del entorno con el trabajo en la escuela.



Ilustración 5. Cartografiar la ciudad de Lleida a través de un recursos que lo llamaremos "punt híbrid"

Este vínculo entre el territorio y el contexto inclusivo de la escuela nos hizo repensar y cuestionar si las escuelas tenían a su alcance un recurso que les permitiera vincular de manera eficaz, meta-transdisciplinar e inclusiva los contenidos escolares con el contexto social y cultural.

Nuestro objetivo fue cartografiar la ciudad de Lleida, mediante un recurso que le llamaremos "punto híbrido". El recurso presenta los recursos patrimoniales de Lleida estableciendo relaciones entre ellos, ofreciendo una visión compleja de la realidad, una visión que nos hace entender que cualquiera de los recursos presentes en la ciudad de Lleida no pivotan de manera aislada, sino que éstos se pueden conectar en todo el entramado, conformando diferentes líneas de fuga que proponen otras naturalezas o propuestas cuando interconectan los recursos entre ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLLET, J., (2010) *El treball educatiu en xarxa. Una breu proposta de marc conceptual*. Universitat de Vic.

JOVÉ, G., BETRIAN, E., AYUSO, H. I VICENS, L. (2012) Proyecto «Educ-arte – Educa (r) t»: espacio híbrido. Pulso 35. 177-196

JOVÉ, G., AYUSO, H, SANJUAN, R, CANO, S., ZAPATER, A (2009) Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos en Huerta, R. *Mentes sensibles*. Universidad de Valencia. Valencia

JOVÉ, G. I BETRIAN, E (2012) *"Entretejiendo Encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas*. Facultad de Ciencias de la Educación. Lérida.

PROGRAMA HADA: Herramienta de Apoyo al tratamiento en el aula de las Dificultades de Aprendizaje

Isabel Orbañanos Palacios

Directora del Centro de Innovación Urkide desde 2007

isabel@ciurkide.org

Malen Lería Cordon

Responsable de Proyectos del Centro de Innovación Urkide

malen@ciurkide.org

Ruth Santos Holgueras

Responsable del Programa HADA Primaria

ruth@ciurkide.org

Amagoia Garayo Brugos

Responsable del Programa HADA ESO.

amagoia@ciurkide.org

RESUMEN

La educación actual debe dar respuesta a tres grandes retos: paliar el fracaso escolar, atender a la diversidad y emplear la inclusión como principio educativo. Todo ello en un contexto socioeconómico desfavorable que dificulta de forma significativa dicha labor. Por ello, se hace imprescindible la optimización de los recursos disponibles, de modo que los efectos de los mismos se maximicen. El **Programa HADA** es un recurso pensado para ayudar al profesorado.

PALABRAS CLAVE: fracaso escolar, atención a la diversidad, inclusión

INTRODUCCIÓN

El **Colegio Urkide**, ubicado en Vitoria-Gasteiz, es un centro pionero en la introducción de la Metodología de Calidad en Educación EFQM ("Q de Plata" en 1999, "Q de Oro" y "Premio Europeo EFQM" en 2004). Se trata de una cooperativa de trabajo asociado formada por más de 100 profesionales de la educación. No es un centro de élite, así como tampoco es un centro situado en una zona especialmente desfavorecida. En el informe PISA de 2009, el alumnado del *Colegio Urkide* obtiene igual o superior puntuación que la de los mejores países de la OCDE en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Del mismo modo, el 95% de los estudiantes obtienen el

graduado en ESO, superando el 90% de Finlandia y el 88% de la Comunidad Autónoma Vasca en la que se enmarca. Además, su acción docente y sus proyectos de innovación pedagógica colocan al centro entre los 10 primeros colegios clasificados del listado de los 100 mejores que publica “El Mundo”.

A lo largo de todo el proceso de implementación del **Modelo Europeo de Excelencia Empresarial**, EFQM, surgió la necesidad de abordar una línea estratégica ligada a la innovación, y como proceso natural surgió desarrollarla desde una entidad diferente pero unida al centro educativo. Así nació el **Centro de Innovación Urkide**, organización sin ánimo de lucro, en el año 2007.

Desde su inicio, el *Centro de Innovación* ha trabajado en la sistematización de metodologías de aula, centradas en la búsqueda de fórmulas que puedan paliar el fracaso escolar. La aplicación de las prácticas que a continuación se mencionan, el **Programa HADA**, ha supuesto reducir la cifra media del fracaso escolar al 4% en los últimos cinco años en el *Colegio Urkide*.

El *Centro de Innovación* está sustentado por el propio Colegio y por la **Fundación Urkide**, compuesta por ocho empresas que con su apoyo económico hacen posible la investigación, aplicación y diseño de herramientas educativas como las que se presentan en esta comunicación.

MARCO TEÓRICO: RETOS EDUCATIVOS ACTUALES

Descripción

a. Paliar el fracaso escolar

Se entiende por fracaso escolar el porcentaje de alumnos/as que no logran terminar la Educación Secundaria y salen de ella con un certificado de haberla cursado pero sin el título de graduado, respecto del total de alumnos/as que salen ese año de la ESO. En los últimos años, este valor a nivel nacional ha ido variando, oscilando entre 29,9% (curso 07-08) y el 20% (curso 09-10). Asimismo, estos datos son muy variables en función de Comunidades Autónomas y Centros Educativos.

Como sociedad, establecemos la obligación de que estén escolarizados/as todos/as los/as ciudadanos/as del país entre los 6 y los 16 años. Además, institucionalmente ponemos los medios y recursos oportunos para que todos/as esos/as ciudadanos/as puedan capacitarse en unas enseñanzas mínimas y universales. Así pues, cada vez que un/a ciudadano/a no alcanza los objetivos escolares que la sociedad considera como mínimos, convenientes y exigibles, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin. Además previsiblemente supondrá un conflicto social y económico en la medida que el individuo tarde en incorporarse al mundo laboral o no disponga de

b. Atender a la diversidad

La **diversidad** es una característica intrínseca del ser humano: cada persona muestra una forma diferente de pensar, sentir, hablar, actuar, hacer... además de una apariencia física propia y única. Este concepto debe ser diferenciado de los términos diferencia y desigualdad. El término **diferencia** hace referencia a la representación cognitiva de la diversidad. Así, lo que es considerado normal o diferente varía en función del contexto sociocultural. La **desigualdad**, por su parte, hace referencia al establecimiento de jerarquías entre individuos en función sus cualidades y características. Con todo ello, se debería tratar de lograr la igualdad, pero valorando siempre y por encima de todo la diversidad, sin tratar por tanto, de anularla.

El aula muestra de un modo inmejorable la diversidad del ser humano, ya que agrupa a alumnos/as de la misma o similar edad, a quienes se ofrecen los mismos estímulos y a quienes se requiere hacer las mismas tareas, obteniendo en cada caso resultados diferentes. Así, la diversidad hace referencia a todo el alumnado.

Por ello, la creación de sistemas y recursos destinados a atender la diversidad que muestra cada alumno/a en el aula es una obligación de las instituciones educativas. Sólo de este modo será posible garantizar la igualdad de oportunidades en el desarrollo integral de todas y cada unas de las potencialidad, a todos/as los/as alumnos/as independientemente de sus circunstancias y características.

Con todo, se entiende por atención a la diversidad el conjunto de acciones educativas encaminadas a prevenir y dar respuesta a las necesidades y características temporales o permanentes del alumnado. Teniendo especialmente en cuenta a los/as alumnos/as que precisen de una actuación específica.

c. La inclusión como principio educativo

El principio de inclusión rompe con la separación de la educación en dos sistemas, la educación general y la educación especial, que establecía una división explícita entre los/as alumnos/as. Esta división de sistemas sólo conseguía etiquetar y estigmatizar al alumnado y hacer aún mayor la diferencia que se preestablecía como consecuencia del trato diferencial y el empobrecimiento de las redes de comunicación entre el profesorado de ambos sistemas.

El paradigma de la escuela inclusiva ha supuesto un gran cambio, ya que defiende la necesidad de romper las barreras establecidas. La inclusión establece, de este modo, una educación para todos/as en la que el objetivo es evitar la exclusión, reconociendo que todos/as los/as alumnos/as tiene algo que ofrecer a la comunidad

Realidad actual

Tal y como se ha defendido anteriormente, el sistema educativo actual debe dar respuesta a tres grandes retos: paliar el fracaso escolar, atender a la diversidad y emplear la inclusión como principio educativo. Sin embargo, las circunstancias socioeconómicas actuales no son favorables. Las partidas dedicadas a Educación se han visto significativamente reducidas, lo cual ha disminuido de forma considerable los recursos, humanos, materiales y económicos, disponibles por las instituciones educativas para dar respuesta a las desafíos planteados. Del mismo modo, el hecho de que más del 25% de la población activa se encuentre en una situación de desempleo ha reducido los recursos de las familias para hacer frente a las posibles dificultades académicas de sus hijos/as y aumentar por tanto la posibilidad de que proliferen el fracaso escolar.

Ante esta situación, todos y cada uno de los agentes educativos que trabajan de forma directa en los centros educativos se encuentran completamente desbordados. Les resulta enormemente difícil hacer frente a la situación, ya que no disponen de recursos para dar respuesta a todos los retos y problemas a los que se enfrentan.

Necesidad de optimizar recursos

Como se ha expuesto, las circunstancias actuales son considerablemente adversas para el mundo educativo. Sin embargo, desde los propios centros es posible llevar a cabo acciones para que la situación mejore. Resulta difícil aumentar la cantidad de recursos disponibles, pero sí es posible optimizar los que ya se poseen.

a. Recursos y acciones necesarios

1. Un liderazgo institucional, capaz de disponer y utilizar de toda la información necesaria del/la alumno/a, las pruebas que se le han pasado, los diagnósticos y tratamientos que se le han aplicado, las expectativas y posibilidades que le permitan junto a la familia, generar un Proyecto de Etapa para ese/a alumno/a. Algunas actuaciones que pueden mejorar la atención del alumnado son: reuniones entre los responsables del Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios, los criterios de asignación del profesorado en función de la tipología de alumnos/as o la comunicación a cada equipo docente de las características del grupo y de cada alumno/a.

2. El valor de la Orientación Escolar.
3. La adecuada utilización de los recursos de la Administración.
4. Coordinación del profesorado a todos los niveles: grupo, curso, ciclo y etapa.
5. La necesaria participación activa de la familia.
6. La importancia de una “gestión centrada en el alumno” y no en el profesor o en el Centro, que entienda que el **alumno es el centro de la actividad** y el destinatario final de todos nuestros esfuerzos.
7. Una cultura que considere qué puede resultar más decisivo para el futuro social y laboral del alumno: elegir entre superar competencias ligadas a asignaturas concretas o adquirir otras más interdisciplinares.

b. Estructuras organizativas

Las estructuras que se exponen a continuación, pueden ayudar a los Centros Educativos a favorecer una enseñanza centrada en el/la alumno/a:

1. Departamento de Orientación como elemento clave
2. Comisión de Convivencia.
3. Departamentos didácticos
4. Coordinaciones interetapas e interciclos: a todos los niveles.

c. Buenas prácticas docentes: Programa HADA

Desde el *Centro de Innovación Urkide* se ha llevado a cabo la recopilación y sistematización de buenas prácticas docentes, en respuesta a diversas dificultades del aprendizaje. Para poder difundir dichas prácticas a quien lo desee, se creó el **Programa HADA**: Herramienta de Apoyo al tratamiento en el aula de las Dificultades de Aprendizaje.

Esta iniciativa posee un enfoque fundamentalmente práctico y aplicado en el aula, basado en la revisión de la más actual y especializada bibliografía, en la experiencia de diferentes profesionales de la educación de diversos centros consultados y del Colegio Urkide como centro educativo. El **Programa HADA** tiene como principales objetivos:

- Paliar el fracaso escolar a través de la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en el tratamiento en el aula de las dificultades de aprendizaje con una herramienta sencilla y práctica donde se incluyen

conceptualizaciones, procedimientos de detección, metodologías y recursos que pueden ayudar en el quehacer diario dentro del aula.

- Garantizar una atención a la diversidad dentro del aula al alumnado con dificultades.
- Concienciar al profesorado participante en el **Programa HADA** de su propia capacidad de intervención ante las dificultades del aprendizaje que surgen en el aula.
- Ayudarles a comprender mejor la esencia de las diferentes dificultades del aprendizaje, enseñarles a detectar las señales que puedan indicar su presencia, dar pautas para una intervención adecuada dentro del aula y poner a su disposición los recursos necesarios.

DESARROLLO DEL PROGRAMA HADA

En el año 2009 se inició el **Programa HADA** dirigido exclusivamente al profesorado de Educación Infantil y Primaria y basado en las experiencias de éxito aportadas por el profesorado. Tras esta exitosa experiencia con el **Programa HADA Primaria**, en el año 2012 se planteó el desarrollo de una dinámica similar dirigida a Educación Secundaria Obligatoria, surgiendo así el **Programa HADA ESO**. Debido tanto a las características diferenciadoras del alumnado de Educación Secundaria como a las necesidades del profesorado, en este Programa se ha hecho más hincapié en la contextualización teórica y detección de las dificultades de aprendizaje específicas de esta etapa evolutiva.

Ambos Programas contienen buenas prácticas de profesores de centros educativos de todo tipo, que han sido recogidas, identificadas, contrastadas y sistematizadas. A partir de ellas, se ha elaborado un itinerario preciso para ayudar a paliar las dificultades encontradas, muchas de las cuales posteriormente pueden conducir a un fracaso escolar del alumno que las padece.

Resultados de la sistematización

1. Creación de dos **Bibliotecas Digitales**, una para Educación Infantil y Primaria y otra para Educación Secundaria, con los diferentes casos de éxito, sus correspondientes recursos y la documentación aportada.
2. Creación de sendos **Cursos online** para profundizar en las diferentes dificultades de aprendizaje.

Se analizaron y sistematizaron prácticamente todas las dificultades de aprendizaje que se pueden encontrar en el trabajo diario de aula. Así, encontramos 25 tipos de dificultades en Educación Infantil y Primaria y 22 en Educación Secundaria.

Programa HADA Primaria

Estas dificultades en el **Programa HADA Primaria** se distribuyen en 7 unidades temáticas:

I.- Dificultades por la capacidad intelectual

- 1.- Las dificultades por capacidad intelectual límite
- 2.- Las dificultades por lentitud de maduración
- 3.- Las dificultades por capacidad intelectual alta

II.- Las dificultades en el lenguaje y habla

- 4.- El trastorno específico de lenguaje expresivo-receptivo
- 5.- El trastorno específico de lenguaje expresivo

III.- Dificultades en las funciones instrumentales

- 6.- Las dificultades en la lectura
- 7.- Las dificultades en la escritura
- 8.- Las dificultades en la lectoescritura
- 9.- Las dificultades en el cálculo
- 10.- Las dificultades en el razonamiento lógico

IV.- Dificultades por factores socio-familiares

- 11.- El trastorno del comportamiento
- 12.- La inadaptación escolar
- 13.- El desconocimiento del idioma y costumbres
- 14.- Dificultades por pertenencia a etnias culturales diferentes

IV.- Dificultades por factores socio-familiares

- 15.- Dificultades por pertenencia a familias desestructuradas
- 16.- Dificultades por malos tratos

V.- Dificultades de madurez personal

- 17.- Dificultades por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad
- 18.- Dificultades por autoestima baja

19.- Dificultades por desmotivación

20.- Dificultades por inseguridad y miedos

VI.- Dificultades de personalidad

21.- Dificultades cuando se dan fobias

22.- Dificultades cuando se da ansiedad

23.- Dificultades por trastornos de personalidad

VII.- Dificultades por otras causas del aprendizaje

24.- Desfase en el nivel curricular

25.- Falta de habilidades para el aprendizaje

Características del Curso online

Cada una de las dificultades o temas, se ha elaborado partiendo de los datos recogidos en cada una de las experiencias de éxito:

- **Análisis de los casos:** detección en el aula, identificación de síntomas, situación familiar y médica, problemas concretos de aprendizaje, análisis de posibles causas
- **Actuaciones pedagógicas:** actitud del profesor en el aula, posibilidad de cambios en la programación, objetivos o evaluación, metodologías de aula aplicadas con éxito, refuerzos y derivación externa, en su caso.
- **Seguimiento de los casos:** coordinación entre el profesorado, con la familia y con centros pedagógicos externos, si procede.
- **Evaluación y registro:** percepción del resultado por parte del profesorado y la familia, registro.

A través del Curso online se pretende conseguir que el profesorado domine el manejo de la Biblioteca Digital, ya que una vez finalizado el Curso, los participantes mantendrán el acceso a la Biblioteca, donde seguirán teniendo disponibles los recursos y la información allí recogidos.

Los contenidos del Curso online suponen una dedicación de 50 horas. El Curso está homologado con 2 créditos como curso de actualización del profesorado por el Gobierno Vasco, siendo reconocido como tal por el resto de Comunidades Autónomas.

Programa HADA ESO

El **Programa HADA ESO**, por su parte, se estructura a partir de 5 grandes bloques en los que se reúnen todas las dificultades que un profesor puede encontrarse en un aula de Educación Secundaria con asiduidad:

I. Dificultades del aprendizaje diagnosticadas: Con intervenciones específicas para alumnos que muestren un diagnóstico avalado por profesionales.

- 1.1. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/TDHA)
- 1.2. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)
- 1.3. Dislexia
- 1.4. Disortografía
- 1.5. Discalculia
- 1.6. Capacidad cognitiva límite
- 1-7 Dificultades en la Memoria de trabajo
- 1.8. Dificultades en la velocidad de procesamiento

II. Dificultades específicas de Aprendizaje: Dificultades que repercuten en los aprendizajes, pero que no han sido valoradas por especialistas o no requieren de diagnóstico específico.

- 2.1. Dificultades en las habilidades atencionales
- 2.2. Dificultades en la lectoescritura
- 2-3 Dificultades en el razonamiento lógico: Abstracto, Verbal y Matemático
- 2.4. Dificultades en las técnicas de estudio

III. Altas Capacidades Intelectuales

IV. Incorporación tardía al Sistema Educativo:

- 4.1. Adopción de niños mayores
- 4.2. Alumnos procedentes de otros sistemas educativos

V. Dificultades por condiciones personales o de historia escolar:

- 5.1. Dificultades familiares:

- 5.2. Falta de habilidades Sociales
- 5.3. Consumo de sustancias
- 5.4. Acoso Escolar
- 5.5. Trastornos de la conducta alimentaria
- 5.6. Dificultades conductuales
- 5.7. Dificultades Emocionales

Características del Curso online

Todos los temas están estructurados a partir de 4 grandes apartados que buscan exponer la información de una forma clara e intuitiva para que se pueda acceder de forma sencilla a la información:

- **Descripción:** explica y contextualiza en qué consiste la dificultad tratada.
- **Detección:** pone de manifiesto los síntomas que pueden evidenciar la presencia de una determinada dificultad en el contexto del aula.
- **Intervención:** pautas de actuación directa profesor-alumno aplicables dentro del aula.
- **Recursos:** diversos materiales de apoyo a la intervención.

El objetivo del curso no es memorizar todos sus contenidos, si no adquirir unas nociones básicas que sirvan para conocer y poder detectar las dificultades cuando las encuentren en su labor diaria en el aula. Por ello, una vez finalizada la participación en el curso online el profesorado tendrá acceso a la Biblioteca Digital, donde encontrará toda el contenido del curso, junto con una herramienta que les servirá de ayuda para identificar las dificultades dentro del aula.

La formación tiene una duración de 75 horas y está homologada con 3 créditos como curso de actualización del profesorado por el Gobierno Vasco, siendo reconocido como tal por el resto de Comunidades Autónomas.

Valoraciones de los Cursos HADA

Desde el año 2009, han participado en el **Programa HADA Primaria** más de 5100 profesores de 430 centros educativos de toda España. Los datos cuantitativos de la evaluación que los participantes han manifestado a lo largo de estos años han sido:

Satisfacción con la formación	Utilidad del Programa	Claridad de contenidos
8	7,7	8,6



Gráfico 1. Valoración del Curso HADA Primaria

Por su parte, el **Programa HADA ESO** desde su puesta en marcha a finales de 2013 ha contado ya con la participación de 150 profesores de toda España. Las valoraciones aportadas por este profesorado acerca de la información y los recursos recibidos en la formación han sido:

Satisfacción con la formación	Utilidad del Programa	Cumplimiento de expectativas
8	8,3	7,7

Gráfico 2. Valoración del Curso HADA ESO

En la actualidad se está desarrollando una línea de **internacionalización** de ambos **Programas HADA** (Primaria y Secundaria) para apoyar al profesorado de otros entornos socioculturales, donde la problemática del fracaso y el abandono escolar es muy significativo. Para ello, se están generando convocatorias específicas para países como Uruguay, Argentina y Chile, principalmente.

5. Conclusiones del Barcelona Inclusiva 2014

5.1. Los puntos fundamentales del congreso

A continuación presentamos las ideas centrales en relación a la orientación inclusiva que han aparecido a lo largo del precongreso y del congreso y que fueron leídas en el acto de clausura del mismo:

1. Los recursos y las prioridades económicas deben estar al servicio de las personas.
2. Sólo el capital humano, la inclusividad y la sostenibilidad social pueden hacer cambiar el modelo económico y educativo europeo actual.
3. Los principios pedagógicos básicos que han de guiar la inclusión son los mismos que han de guiar la humanidad: justicia, igualdad, libertad y solidaridad.
4. La orientación debe focalizarse en la personalización del aprendizaje teniendo en cuenta las trayectorias individuales y los contextos para formar aprendices competentes.
5. La escuela inclusiva solo es posible si hay una transformación que tiene en cuenta los aspectos de salud y bienestar emocional.
6. El diálogo sobre la inclusión y la justicia social necesitan contextos públicos de aprendizaje, en el sentido de apertura social a la comunidad, cuyo camino es la reflexión para llegar a una igualdad desvinculada del pasado y del origen, reconociendo al otro como semejante, con igualdad de oportunidades y de principios.
7. Cuesta avanzar hacia la inclusión porque cuesta desarrollar verdaderas políticas que den espacio a los más vulnerables en lugar de potenciar el desarrollo de los más fuertes.
8. El concepto de globalización no permite cambiar el mundo, hay que adaptarse a la actualidad, pero también cuestionarla y transformarla. El discurso y las tendencias, incluso la legislación, han cambiado en apariencia pero la realidad ha evolucionado muy poco.
9. La orientación debe estar dirigida hacia las personas a lo largo de la vida y debe ser continua, flexible e individualizada.
10. Es necesaria una formación del profesorado que capacite tanto desde la perspectiva científica como social y emocional.

11. Nos encaminamos a una idea global de aprendizaje dónde los orientadores somos dinamizadores, pero sólo la comunidad podrá producir la modificación.
12. Es necesario redefinir prácticas psicopedagógicas y el encaje del orientador en los centros educativos.
13. Entendemos por inclusión aquella situación de confort en la que se desarrolla la potencialidad del ser humano teniendo en cuenta su contexto social
14. Sólo el diálogo, la comunicación y el respeto marcarán las decisiones hacia una orientación inclusiva.

5.2. Ideas centrales del congreso

A continuación se exponen las **conclusiones** de las diferentes conferencias, ponencias y mesas de expertos del pre-congreso y del congreso celebrado, en Barcelona, los días 28, 29, 30 y 31 de mayo y 1 de junio:

IDEAS CENTRALES:

Los proyectos sociales se basan en la justicia y la igualdad, pero la tendencia actual nos lleva a la segregación, la discriminación y la desigualdad.

A pesar de que la educación facilita un espacio óptimo para el conocimiento de las personas, **la realidad educativa no siempre coincide con lo que debería ser**. En los proyectos educativos prima el objetivo de uniformidad y homogeneidad y la negación de la diversidad. Los sujetos se asimilan a un estándar social promovido por las clases dominantes en pro de la cohesión social y, en consecuencia, la realidad educativa se resiente.

La Escuela del siglo XX y XXI muestra que la inclusión es más un proyecto que una realidad. **Para ser iguales en derechos, hemos de procurar ser iguales de hecho y para ser diversos de hecho, hemos de procurar ser iguales en derechos**. La educación inclusiva es un instrumento clave, un reto a superar, en dicho proceso.

El modelo de **educación comunitaria** ha de sustituir a los modelos de educación institucional y de educación crítica. Cada vez coge más fuerza el aprendizaje informal que plantea **procesos educativos abiertos** que tienen en cuenta la **inclusividad y la interculturalidad**.

Cuando en Europa había un modelo económico basado en la actividad productiva y en un reparto más equitativo de la riqueza, había más capacidad de consumo y más servicios públicos de calidad; ello conllevaba un aumento de la cohesión social, una disminución de la desigualdad y un aumento del capital humano con mejoras en educación y sanidad.

En los años 90 esta situación se rompe por la **globalización**, por el **aumento de la actividad financiera** que se convierte en un negocio distanciándose de la economía real y por las **tendencias neoliberales**. La economía deja de estar al servicio de las personas para estar al servicio de las finanzas.

Actualmente se olvida para qué sirve la economía, se intuye que la economía no tiene en cuenta la sostenibilidad y la inclusión, pero **no hay una buena economía si no es sostenible e inclusiva**. La crisis financiera ha sacado a la superficie la crisis económica y política que ya existía. La economía europea está en regresión porque no se ha adaptado al nuevo entorno mundial.

Esta situación ha ido provocando una insatisfacción general dado que ni el conjunto de Europa ni los estados han sabido crear estrategias para avanzar y **las desigualdades siguen creciendo**.

Los principios pedagógicos que deben guiar la inclusión son también los principios básicos que deben guiar la humanidad: **Justicia, Igualdad, Libertad y Solidaridad**. Estos principios son los principios fundamentales de la UNESCO, se basan en los derechos humanos y en los mismos principios de la carta de las Naciones Unidas.

Hemos hecho un cambio en los valores, nos hemos preocupado por otras cosas (economía, valores bursátiles). Se han sustituido las Naciones Unidas por grupos oligárquicos. Se ha sustituido valor por precio. Hay muchos males del milenio: hambre, enfermedades, desnutrición, desamparo... y es necesaria más conciencia global para combatirlos.

Los profesionales de la educación son los que deben aportar argumentos y opinión sobre la educación y no las instituciones.

Es necesaria otra mirada. Necesitamos que alguien lidere esta nueva mirada inclusiva y **ello debe hacerse desde las comunidades educativas, artísticas, científicas...** en definitiva desde la comunidad de la que formamos parte, del yo como sujeto y del nosotros como conjunto. Hay que tomar decisiones respecto a la inclusión, hay que reconocer la **diversidad** (Declaración Universal de la Diversidad).

El nuevo escenario social, económico, político y cultural de la sociedad de la información ha traído consigo un cambio profundo en la **ecología del aprendizaje humano**. Diversos factores han influido en el cambio: la diversificación de los espacios, los momentos y las experiencias de aprendizaje, las trayectorias individuales, la necesidad de formar personas competentes en un mundo en constantes procesos de cambio, el sentido desdibujado de la educación y la aparición de nuevas y potentes fuentes de desigualdad en el aprendizaje.

La orientación educativa organizada alrededor de la educación formal tiene que evolucionar hacia un modelo que tenga en cuenta los contextos y las trayectorias

individuales de cada alumno. Debe focalizarse en la **personalización del aprendizaje en la escuela**, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos a partir de las trayectorias individuales. A su vez, ha de garantizar los aprendizajes básicos deseables y **formar aprendices competentes** para favorecer que las personas exterioricen y construyan aprendizajes sobre ellos mismos.

El momento actual no sólo es el reflejo de la crisis sino que obedece a un **cambio de época** que hace necesario replantear la realidad, teniendo en cuenta los **cambios tecnológicos** que han provocado un **cambio en las relaciones sociales**.

En el diseño de las políticas públicas **no se ha de confundir la igualdad con la homogeneidad**, ni el tratamiento personalizado con la discriminación. **Las personas no se deben considerar como objeto sino como sujeto de las políticas**. Se requiere de una **organización horizontal y no jerárquica**: la sociedad reclama más protagonismo y un **cambio de rol en las instituciones**.

La lucha contra la desigualdad implica velar por la dignidad de las personas. Es **necesaria una sociedad comprometida con el bien común y la igualdad de oportunidades**. Se requieren políticas que puedan ir de una mirada global a una concreta: hay que comenzar por proyectos locales, innovar de forma transversal y aprender de los movimientos sociales. **El trabajo social en las escuelas se ha de reivindicar, especialmente para buscar una mayor proximidad con las familias**. La persona ha de ser el centro de las políticas públicas con la implicación de toda la sociedad.

Es fundamental situarnos, saber dónde estamos, en cuanto a la inclusión. El deseo no es igual a realidad. **La escuela inclusiva sólo es posible si hay una transformación** y puede tener en cuenta los aspectos de salud y bienestar emocional. Es necesario unificar criterios en la escuela así como una **evaluación que contemple el desarrollo integral del alumno y la mejora en la formación del profesorado**.

“Ahorrar en inclusión es erróneo, injusto e indecente”.

Nos encontramos en un momento de perplejidad entre **avances en inclusión y retrocesos en segregación**. Los recortes no sólo son económicos sino también ideológicos. **El reconocimiento de la diversidad y el respeto a la identidad son factores de justicia social**. Los instrumentos que pueden ayudar a reconducir el rumbo actual en el ámbito educativo son la formación del profesorado y la autonomía de centro.

En relación a **la inclusión y la justicia social** debe plantearse **la escuela como un espacio público**, en el sentido de apertura social y comunidad, donde se toma el tiempo para la reflexión, no con fines de eficiencia y productividad sino como **entorno de aprendizaje**. Es un punto de inicio que permite a los alumnos sentirse iguales, dejar atrás sus orígenes para pensar por sí mismos y **ser libres para llegar a ser**. La calidad inclusiva de la escuela

se materializa en la creencia de que no hay un orden natural, **el mundo pertenece a todos.**

Cuesta avanzar hacia la inclusión porque cuesta desarrollar verdaderas políticas para hacer sitio a los excluidos. El concepto de globalización no permite cambiar el mundo. Hay que adaptarse a la realidad actual pero también cuestionarla para transformarla. **Las instituciones somos nosotros.** Los principios de igualdad suponen el **reconocimiento del otro como semejante.** Tal vez no es posible la igualdad de oportunidades pero sí lo es la **igualdad de principios.**

Desde el punto de vista del asesoramiento y de la orientación para la inclusión, se detecta que el discurso y las indicaciones, incluso la legislación, han cambiado en apariencia pero la realidad ha evolucionado muy poco. Un aspecto crucial en este sentido es la evaluación. Se debe partir de una **visión global de la persona, de una evaluación inclusiva e incorporar un carácter más sistémico.**

Es necesario un **posicionamiento ético y social,** por parte de los profesionales, con respecto a la inclusión.

PREOCUPACIONES, CUESTIONAMIENTOS Y APORTACIONES:

Se cuestiona el modelo europeo y se proponen medidas para una **economía más sostenible e inclusiva a favor del bienestar de las personas y no de las finanzas.**

A nivel ideológico se valora el **papel de la comunidad, de la creatividad y de la necesidad de cambio** en el que los valores estén por encima de los mercados.

En cuanto a la orientación escolar, se comparte como reflexión una nueva **ecología del aprendizaje (aprendizaje sin fronteras).**

Se cuestiona **si la escuela es el único contexto de aprendizaje.**

A nivel de orientación, se pregunta cómo se definirá la función orientadora ante la nueva legislación y las nuevas necesidades de la **Sociedad de la Información.**

Queda manifiesta la necesidad de **mejora en la formación del profesorado.**

Surge preocupación sobre la **ética y las funciones de los profesionales.**

El modelo educativo emergente que toma cada vez más fuerza es el **aprendizaje no formal.**

Una evaluación comprensiva ha de tener en cuenta a la escuela, los profesionales, la familia,... no sólo al alumno.

Se destaca la **importancia del entorno** en la inclusión.

Se habla de la **inclusión como equivalente a lo público**, no entendido como estatal sino como de todos.

Es necesaria la superación de la **indiferencia colectiva como barrera en el camino hacia la inclusión**.

Desde una postura autocrítica, es urgente **revisar la práctica psicopedagógica así como el modelo y la posición del asesor psicopedagógico en los centros**.

La inclusión atañe a toda la sociedad y a todos los ámbitos partiendo de una visión colaborativa y compartida, un aspecto que los diferentes profesionales deben tener en cuenta, especialmente los psicopedagogos y orientadores.

Hay que tender a la **superación de la burocracia por auténticas aportaciones contextuales inclusivas** partiendo de un paradigma ético desde el punto de vista profesional.

6. El congreso en imágenes



Imagen 1: Acto de inauguración del congreso auditorio Axa



Imagen 2: Sala de actos del auditorio Axa

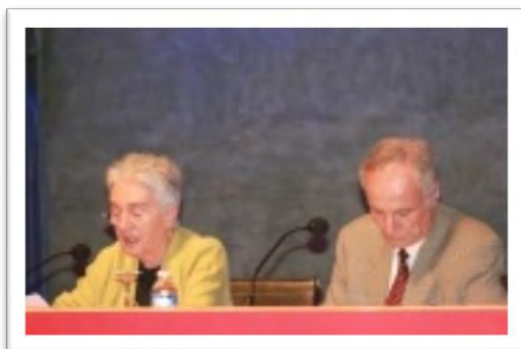


Imagen 3: El Dr. Joan Majó y la Sra. Irene Balaguer



Imagen 4: Sr. **Juan Antonio Planas**.
Presidente de COPOE



Imagen 5: El Dr. Federico Mayor Zaragoza y el Sr. Miquel Àngel Essomba Gelabert



Imagen 6: El Dr. Cesar Coll y Àngel Mas



Imagen 7: El Dr. Pere Pujolàs y Climent Giné en la mesa de expertos en orientación para la inclusión educativa, social y laboral.



Imagen 8: El Sr. Ramon Sanahuja presentando experiencias inclusivas de orientación laboral y social.



Imagen 9: Exposición de pósters



Imagen 10: Presentación de comunicaciones



Imagen 11: Cena en la Sala Noble del Edificio del Rellotge



Imagen 12: La Sra. Montserrat Núñez, el Sr. Joan Gumbert y el Sr. Jaume Francesch en el acto de clausura del congreso.



Pueden ver todas las fotografías tomadas durante en el precongreso y el congreso en el siguiente enlace: <http://barcelonainclusiva2014.net/congreso/fotos/> así como el video resumen de momentos compartidos en el 1r Congreso de Orientación para una Sociedad Inclusiva en <http://vimeo.com/98213638>.

TOMO III

TOMO III : Después del congreso...

1. Agradecimientos

Apreciado/a

Nos ponemos en contacto contigo para agradecerte, en nuestro nombre y el de toda la organización, tu participación.

Entre todos hemos conseguido que el **I Congreso Internacional de Orientación para la Inclusión** haya sido un éxito.

A partir del 15 de Julio, encontraréis en la web <http://barcelonainclusiva2014.net/congreso/home/> las Conclusiones, el Manifiesto que se presentará en el Parlamento de Cataluña, los videos de las Conferencias y una cantidad de Fotos que ilustran las sesiones del Congreso.

El libro de Actas se podrá consultar en la web, después del verano, con el siguiente código de acceso: **Ori3ntaci0**

Los **Certificados de Asistencia** se entregaron en la sede del Congreso.

Algunas personas solicitasteis el **Certificado** homologado per el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; estamos tramitando aquéllos cuya documentación está completa.

Otras personas solicitasteis el **Certificado** reconocido per el Departament d'Ensenyament; estamos gestionándolos a través del aplicativo GTAF. Lo encontraréis, más adelante, en el apartado *els meus certificats de l'xtec*.

Buen verano!



Jaume Francesch
president d'ACPO



Montserrat Nuñez
presidenta d'ACO

Barcelona, 30 de junio de 2014

2. Entrevistas

Después del congreso tuvimos la oportunidad de realizar diferentes entrevistas a algunos de los comunicadores y ponentes. A continuación concretamos las entrevistas que se llevaron a cabo así como el enlace para poder acceder a cada una de ellas:

- Entrevista a Pere Pujolàs: <http://vimeo.com/98439063>



- Entrevista a Gerardo Echeita y Nacho Calderon: <http://vimeo.com/100085177>



- Conversación con Carlos Skliar: <http://vimeo.com/100092001>



3. Manifiesto

MANIFIESTO POR UNA SOCIEDAD INCLUSIVA- BARCELONA 2014

“de las conclusiones del 1r Congreso de Orientación para una Sociedad Inclusiva...”

¡ES POSIBLE CONSTRUIR UNA SOCIEDAD INCLUSIVA!

La globalización ha significado crecimiento tecnológico y científico, desarrollo en las comunicaciones y en la movilidad tanto de las personas como de la información, reducción de las distancias, aumento de intercambios y desarrollo de un modelo económico basado en la sobreexplotación de las personas y del medio ambiente.

Ha significado, también, el debilitamiento de la capacidad real de decisión de los estados, la pérdida de poder de actuación de la ciudadanía y, consecuentemente, la proliferación de la marginación, la vulnerabilidad social y la indignidad.

Asimismo, la globalización ha significado el intento de imponer los valores del mercado sobre los valores sociales básicos: “justicia, igualdad, libertad y solidaridad”

“Reinventemos juntos el concepto de progreso, en nuestros países”

Se comparta o no este diagnóstico, hay acuerdo en que es un fenómeno que caracteriza a una realidad más compleja, dinámica e incierta que en las épocas anteriores y, seguramente, hace imprescindible revisar los planteamientos económicos, sociales y pedagógicos en los que se ha basado y que hasta ahora se han planteado. Por tanto, la creciente complejidad del conocimiento del mundo, el fortalecimiento de las sociedades democráticas, la construcción de la identidad individual y colectiva como ciudadanos y ciudadanas, tendrían que ser los referentes a los que los discursos y planteamientos deberían de dar respuestas.

Los modelos sociales y económicos surgidos a finales del siglo XX y a principios del XXI, no solamente han traído el modelo de la sociedad neoliberal del individualismo, del consumo y de la exclusión, sino que han hecho posible y construido propuestas basadas en el bien común y en los derechos universales.

La construcción de una sociedad basada en el bien común significa la introducción de parámetros de colaboración y cooperación social, significa la recuperación de valores comunitarios y que los principios de justicia y equidad permitan favorecer a los más débiles por ser, en la actualidad, los principales destinatarios de la exclusión.

Proponemos como referencia las siguientes premisas:

- La redistribución como contrato basado en derechos, considerando la cohesión social como principio fundamental, superando la discrecionalidad del asistencialismo.
- La regeneración institucional y la regeneración social como herramienta útil para asumir los riesgos colectivamente, con responsabilidad de todos.
- La prevalencia de los principios de la solidaridad y la subsidiariedad.
- La consideración del gasto social como “inversión social”, priorizando aquellos ámbitos que son más correctores en términos de desigualdad: sanidad, educación, pensiones y rentas mínimas.
- La corresponsabilidad intergeneracional en la que los jóvenes asuman un papel activo participante y en plenitud en la sociedad.
- Un mayor papel de la sociedad civil, un fortalecimiento de “lo público como comunitario”
- La implementación de políticas familiares eficaces y con recursos suficientes.

Proponemos la implementación de otras miradas, la creación de nuevos escenarios y la elaboración de propuestas participadas:

OTRAS MIRADAS

Una mirada que nos permita ser iguales en derechos para ser iguales de hecho.

Una mirada del y hacia el “yo como sujeto” y del y para “nosotros como comunidad”

Una mirada que haga un reconocimiento explícito de la diversidad desde la inclusión de las diferencias.

Una mirada basada en el reconocimiento del otro como semejante, en el reconocimiento de la diversidad y el respeto de la identidad como factores de justicia social.

NUEVOS ESCENARIOS

Nuevos escenarios para entender y atender al cambio de época, donde las personas sean consideradas como sujetos y no como objetos de las decisiones políticas.

Escenarios donde los profesionales intervengan en las decisiones de los espacios económicos, sociales y educativos, desde la ética profesional, desde las propuestas asociativas, desde la transversalidad social y no desde la imposición del poder.

Escenarios que permitan la existencia de organizaciones y modelos horizontales y no jerárquicos.

Escenarios en los que los ciudadanos seamos agentes insustituibles para la construcción de nuestro mundo moral.

Escenarios que permitan entender que **el mundo pertenece a todos, que las instituciones somos nosotros y que es necesario ser libres, para llegar a ser.**

En lo concreto...

"si rechazamos ser los protagonistas de esta historia podemos tener la certeza de que nadie puede hacerla. Los ciudadanos somos insustituibles en la construcción de nuestro mundo moral".

Entender la Educación en sentido amplio implica que la educación no debería entenderse únicamente como vía para la transmisión de unos contenidos o conocimientos, sino que debería entenderse como un proceso para crear las condiciones de aprendizaje que vayan en esta línea más abierta, global y comprensiva. En este sentido, en primer lugar deberíamos pensar en promover la autonomía, la interdependencia, la participación, la implicación y la transformación de la sociedad y, en segundo lugar, en la indagación, el análisis crítico, la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento.

Atender desde la Orientación a las prioridades sociales y educativas en todo el ciclo vital del sujeto, promoviendo la transversalidad, la decisión compartida y el trabajo en red.

Entender la función Orientadora desde la personalización de la intervención, teniendo en cuenta trayectorias individuales y contextos para formar aprendices competentes.

Atender a la Orientación de políticas que promuevan la construcción de espacios para los más vulnerables, en lugar de potenciar el desarrollo de los más fuertes.

Entender la Orientación sobre la inclusión como la creación de un diálogo necesario, permanente y renovado en la escuela, en el trabajo y en la sociedad.

Atender desde la Orientación a la necesaria información y formación del profesorado para capacitarlo tanto desde la perspectiva científica como social y emocional.

Entender por Inclusión aquella situación de confort en la que se desarrolla la potencialidad del ser humano teniendo en cuenta su contexto social.

Atender la redefinición de prácticas psicopedagógicas y de orientación profesional en escuelas, centros y espacios profesionales, desarrollando propuestas e indicaciones inclusivas.

Entender que solo el diálogo, la comunicación y el respeto marcarán las decisiones en Orientación Inclusiva.

Atender propuestas de dinamización constante en el entorno social, con el convencimiento de que únicamente la Comunidad, en su conjunto, podrá provocar las modificaciones necesarias.

Barcelona, noviembre de 2014

4. Valoración del I Congreso Internacional de Orientación para la Inclusión

Desde el punto de vista de los organizadores, la valoración que hacemos del Congreso es positiva en términos generales. Hemos conseguido que después de una **planificación** de casi dos años, y la **colaboración** de las dos asociaciones más importantes vinculadas a la orientación en Cataluña, el Congreso haya sido un **éxito**. Un éxito de asistentes, de ponentes con reconocido prestigio e incuestionable trayectoria profesional, de presencia en redes sociales convirtiéndose en uno de los temas más seguidos del momento durante estos días, etc.

Los asistentes al Congreso han disfrutado de la posibilidad de asistir a conferencias que se han convertido en auténticas **clases magistrales** de Federico Mayor Zaragoza, Joan Majó Cruzate, Carlos Skliar, César Coll, Graciela Frigerio, Jan Masschelein, etc que les han aportado conocimientos y reflexiones en el marco de la internacionalidad del acontecimiento.

Así mismo, han podido también participar del **debate de mesas redondas, con experiencias, conseguidas satisfactoriamente**, de inclusividad en el ámbito educativo, laboral y social, y con propuestas y reflexiones más teóricas, con participación de profesores universitarios, cargos administrativos, representantes de entidades, etc. Así mismo, han podido participar también en algunos casos con la propuesta y aceptación y lectura pública de **comunicaciones y posters** a otros asistentes, dotando al congreso de una parte práctica de ejemplos a pequeña escala, consiguiendo objetivos similares a los buscados en el congreso, y pudiéndose pues aplicarse también por los asistentes en sus respectivos entornos laborales, sociales y/o educativos.

De las **encuestas de satisfacción** entregadas a los asistentes podemos constatar además, coincidiendo con los organizadores, que se ha conseguido cumplir con los **objetivos** planteados. Así lo constatan en más del 70% de las respuestas dadas. Y con una valoración global de la actividad de 4 sobre 5 en el 50% de los casos y 5 sobre 5 en un 13% i 3 en un 20%.

Los asistentes valoran de forma muy **positiva** y en especial la organización general del congreso, la cualidad y alto nivel de muchas de las conferencias, las relaciones personales y profesionales que les ha proporcionado la actividad, y la pluralidad de los enfoques y miradas expuestas alrededor de la inclusión.

Así pues, podemos confirmar, que estos serían en términos generales los **puntos fuertes** de la actividad formativa: la organización, los contenidos tratados en las conferencias y mesas redondas y posibilidad de compartir inquietudes, reflexiones, y experiencias profesionales y personales, consiguiéndose pues los objetivos iniciales y consiguiéndose también la satisfacción de los asistentes y ponentes.

Aquellas ponencias, mesas, conferencias que han invitado a la reflexión o que han compartido experiencias que han constituido recursos para las actividades laborales profesionales y personales de los asistentes son las que han estado mejor valoradas. Las conferencias que han destacado lo han hecho también y sobretodo por establecer un rapport con los asistentes inigualable.

Aunque la variedad de enfoques, mesas y conferencias ha sido uno de los aspectos mejor valorados, se hace necesario hacer consta que:

Como uno de los **puntos débiles** la cantidad de experiencias mostradas ha forzado un horario donde en algunas ocasiones los ponentes no se han ajustado al tiempo, o incluso ajustándose no ha habido ocasión de ofrecer un turno de palabras adecuado a los asistentes. Se ha percibido en un 47% de las opiniones registradas que aunque la duración del Congreso ha sido adecuada, el horario ha sido denso.

Otro de los puntos débiles es el exceso de contenidos teóricos en contraposición a los prácticos, y la dificultad de participación de los asistentes, bien por una falta de tiempo como comentábamos, bien por la propia estructura de las mesas. Dado que en los objetivos se manifestaba la voluntad de ser un punto de encuentro y reflexión conjuntos, las dificultades anteriores no han favorecido la interacción y participación de los asistentes, ya que además, los momentos entre conferencias eran también breves.

Se ha hecho constar también que a pesar de la internacionalidad del Congreso y la magnífica ubicación escogida, se ha dejado sentir de forma marcada en algunas conferencias la territorialidad.

Así pues, como **propuestas de mejora** para un II Congreso Internacional de Orientación o Jornadas que dieran continuidad a los temas tratados en el congreso, consideramos:

- Una mayor relevancia a los posters, comunicaciones y experiencias de forma que dispusieran de más tiempo para exponer y una mayor interacción de estas experiencias con el resto de asistentes de forma que puedan convertirse en pequeños talleres.
- Repensar la distribución de mesas redondas y el papel del moderador. De forma que haya suficiente tiempo para exponer pero también para el turno de preguntas de forma que se establezca un debate enriquecedor con los asistentes.
- Valorar la cantidad de experiencias a compartir con una mayor colaboración del comité científico de forma que no se produzca esta percepción de densidad de contenidos.
- Establecer pautas a los conferenciantes y ponentes, de forma que las exposiciones se ajusten a la calidad deseada no haya grandes diferencias percibidas de calidad.
- Dado en cualquier caso, el éxito obtenido en este Congreso, hace que consideremos seriamente la posibilidad de hacer una segunda edición o de



organizar Jornadas más cortas que puedan dar continuidad y profundidad a todos los contenidos expuestos y trabaja, pues, la orientación para la inclusión, eje del Congreso ha de poder formar parte de la formación continua de los profesionales de la misma. Las felicitaciones que hemos obtenido a posteriori nos animan a seguir en este sentido.



Jaume Francesch
president d'ACPO



Montserrat Nuñez
presidenta d'ACO

Barcelona, 30 de junio de 2014

TOMO IV

TOMOS IV : Anexos



1. Tríptico del pre congreso y del congreso

Moderadora : *Sra. Eulàlia Esclapés Turró*
 Sala 3 Planta Inferior _ Inclusion Educativa.
 Moderadora: *Sra. Sylvie Pérez Lima*

21:30 _ Cena Relacional, en Sala Noble del Relloige, Escola Industrial Carrer Urgell, 187

1 de junio DOMINGO

Conductor de la jornada: *Manel Gené Ferrer*

9:00-10:00 _ Mesa de experiencias de atención a la diversidad
 Dr. José Ramon Lago Martínez. Profesor Psicología de la UVic

Moderadora: *Sra. Pilar Balaguer Puig*
 Presentación de experiencias de aprendizaje cooperativo e inclusión. El Programa CA/AC

Sr. Pedro Roa Baroja. Orientador. Director y Asesor del Berritxegune de Irún
 Sra. Carme Váz Dapía. Orientadora, asesora en Organización Escolar y Diversidad de Vigo
 Sra. Dolors Dorca Mercader. Orientadora Educativa de Manlleu

10:00-11:30 _ Mesa de expertos: Orientación e Inclusión desde una perspectiva territorial y estratégica

Moderador: *Sr. Jordi Planas Col*
 Aportaciones desde la economía social a la inserción laboral de colectivos vulnerables. Sr. Ricard Fernández Ontiveros. Director general de SUARA

Plan para la Inclusión Social de Barcelona 2012-2015. Sr. Josep Villarreal Moreno. Director del Área estratégica i Innovació de l'Ajuntament de Barcelona.

El Horizonte de las políticas de Salud Mental: Plan de Acción 2020 de la Oficina Europea de la OMS. Sr. Francesc Vilà Codina. Fundació Cassià Just

La orientación y el acompañamiento del alumno como núcleo de la acción educativa. Sra. Joana Ferrer Miquel. Asesora técnica del Departament d'Ensenyament

El territorio: Un ámbito estratégico para la orientación socio-laboral. Sr. Ignasi Parody Nuñez. Vicepresidente de FAEDEI, director general de la Fundació Trinijove y presidente de la Red Europea de Empresas de Inserción Social

11:30-12:00 _ Coffe break

12:00-13:30 _ Conferencia: Incluir las diferencias, una realidad insoportable

Dr. Carlos Sklar. Investigador independiente del CONICET y del Área de Educación de FLACSO
 Presentador: *Sr. Josep Contreras Domingo*

13:30 _ Clausura del Congreso

Sr. Joan Gumbert Fíbot. Subdirector General d'Innovació, Formació i Orientació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya



Metro: Línea 3 María Cristina
 Bus: 6, 7, V7, 33, 34, 63, 66, 67, 78
 Parada 15 de BARCELONA CITY TOUR
 Trambaix: L'illa
 Parking: L'illa

INFORMACIÓN GENERAL:

- Los congresistas podrán consultar el idioma de cada comunicación o ponencia en los paneles informativos
- Al finalizar el congreso se informará de cómo consultar los contenidos de las ponencias
- Cualquier duda consultar en el Área de Información al Congresista, situado en el Hall del Auditorio

Secretaría técnica 93 215 13 65

EXPOSITORES:

ACO, ACPO, Revista Àmbits, TEA Edicions, Direcció General de Joventut, Iniciatives Icària, Mydocumenta, Rosa Sensat, Editorial Candaya, Ed. Grao

patrocina:

educaweb (*)

Sabadell



UVIC UNIVERSITAT DE VIC



30, 31 DE MAYO Y 1 DE JUNIO DE 2014

ORIENTACIÓN PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

1r CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN PARA LA INCLUSIÓN
 Y UN ENCUENTRO ESTATAL DE ORIENTACIÓN

AUDITORIO AXA, BARCELONA

www.barcelonainclusiva2014.net

organiza:

promueve:

con el apoyo de:

CONGRESO Auditorio AXA _ Avinguda Diagonal 547

30 de mayo VIERNES

Conductor de la jornada: Sr. **Dionísio Ortiz Sereñer**

15:00 _ Acogida y entrega de documentación

15:00-16:30 _ Inauguración del Congreso

Moderador: **Sra. Montserrat Níñez**, Prst. Presidenta de ACPO
Sr. Jaume Francesch, Subdir. Presidente de ACPO
Sr. Juan Antonio Planas Domingo, Presidente de COFOE
Imó, Sr. Gerard Ardanyu Mata, Regidor de l'Ajuntament de Barcelona
Sra. Mireia Solsona Garriga, Presidenta delegada d'Educació, igualtat i Ciutadania, Diputació de Barcelona
Sr. Xavier Gibert Espià, Secretari general del Departament de Empresa i Ocupació, Generalitat de Catalunya

16:30-17:30 _ Conferencia: Un modelo económico inclusivo y sostenible

Dr. Joan Magó Cruzats, Doctor en Ingenieria Industrial per la Universitat Politècnica de Catalunya, Ministerio de Industria y Energía
Presentador: **Sra. Irene Rodríguez Falgout**

17:30-18:00 _ Pausa

18:00-19:00 _ Mesa Redonda: Continuidad y discontinuidad entre prácticas inclusivas en la escuela

Moderadora: **Sra. Anna de Jesús Guzmán**
Dr. Ignasi Vila Mondóbarri, Catedrático de Psicología Evolutiva Hagoetas Escuela, un proyecto común. **Sra. Maribel Yago Saro**, directora y maestra y **Sra. Rosa M. Martínez Toledo**, maestra Maletas Viajeras, un ejemplo de Talleres de Familias. **Sra. Gemma Boix Pino**, directora y maestra y **Sra. Natalia Nadal Pedrero**, maestra

19:00-20:00 _ Conferencia: Principios y valores para una sociedad inclusiva en el siglo XXI

Dr. Federico Mayor Zaragoza, Director general de la UNESCO desde 1987 a 1990, Ministro de Educación y Ciencia 1981-1982, Presidente de ISE, Initiative for Science in Europe.
Presentador: **Sr. Miquel Àngel Escamez Galérrer**

31 de mayo SÁBADO

Conductor de la jornada: Sr. **Manel Gené Ferrer**

9:00-10:00 _ Conferencia: Trayectorias individuales de aprendizaje y de orientación educativa

Dr. César Cof Salvador, Catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa de la Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona
Presentador: **Anaer Misa Pardo**

10:00-11:00 _ Mesas simultáneas de experiencias

Auditorio AXA _ Experiencias inclusivas de orientación educativa

Moderador: Sr. **Antoni Balbaster Vallor**

Programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar. **Andrés González Bellido**, Catedrático en psicología y pedagogía.

El aula, espacio de convivencia e inclusión. **Sra. Teresa Huguet Corvellas**, Asesora psicopedagógica de EAP Salud Mental e Inclusión. **Sr. Eric Bolas López**, Coordinador del SEETDIC del Bar. Llobregat, Barcelona

Casa Santiago Uno: claustro a favor de los últimos. **Sr. Jesús Gavote Fernando**, Director de la Casa-Escuela Santiago-Uno **Sra. I. María Álvarez**, Experiencias inclusivas de orientación laboral y social

Moderadora: **Sra. Mireia Figueras Vela**
 Ciudad e Inmigración. **Sr. Ramon Sanjaume Valls**, Director de Inmigración de l'Ajuntament de Barcelona

Tendencias y ambivalencias de la orientación. **Sr. Daniel Javier Toropozas**, Presidente de APRSE-Promociona Profesión y discapacidad. **Sra. Neus Salazar Gombardas**, Vicepresidenta d'ADIC y orientadora educativa Igualdad en la diversidad: inclusión, inserción y discapacidad. **Sra. Montserrat Penyalva García**, Subdirectora General de Políticas Empresariales y Laborales para la Diversidad del Departament d'Empresa i Ocupació de la Generalitat de Catalunya

11:00-11:30 _ Coffee Break _ Exposición de pósters y Asamblea general COFOE

11:30-12:30 _ Mesas simultáneas de expertos

Auditorio AXA _ Expertos en Orientación para la inclusión educativa, social y laboral

Moderadora: **Sra. Fátima Rosales Rubio**
 Orientación e Inclusión. **Dr. Consuelo Irujo de Medrano**, Catedrática de la UNED y presidenta de AEDP

El escuela ordinaria ni escuela especial: una escuela extraordinaria para todos. **Dr. Pere Fajóla Massot**, Profesor de la Uvic Plan de acción del orientador. **Dr. Carme Gil Gil**, Profesor de Psicología de la Universitat Ramon Llull

Lineas Maestras del futuro Sistema Integrado de Formación Profesional de Catalunya. **Sr. Xavier Cuatrecasas Martínez**, Presidente del Consell de la Formació Professional de Catalunya

Sra. I. Rosales Rubio, Expertos en Orientación, Inclusividad y Competencias

Moderador: Sr. **Fernando Navarro Maciño**

Competencias y mediación. **Dr. Markus Martínez Muñoz**, Director del postgrado de Mediación para la Inclusión Social de la UAB Investigación sobre los factores que influyen en el éxito o fracaso de alumnos incluidos en un programa de educación compensatoria. **Dr. José Madero Martí**, Profesor Universidad de Málaga y orientador escolar

Emprendeduría en educación secundaria. **Sra. Blanca Narvaiz Vega de Senane**, Directora General de la Fundación Junior Achievement España

El Servicio de Orientación Educativa en el marco de la Red Nacional de Emancipación Juvenil. **Sra. Mireia Vilanova**, Investigadora Dirección de Programas de Juventud

12:30-14:00 _ Debate: Hacia una sociedad inclusiva

Moderador: **Sra. Montserrat Olivares Raposo**
 Políticas públicas hacia la sociedad inclusiva. **Dr. Joan Sureda i Huriel**, Catedrático en Ciencia Política de la UAB

El papel del trabajo social en las políticas de inclusión. **Sra. Nelya Casero Comas**, Decana del TSCAT

Del derecho a la educación al derecho a la inclusión. **Sr. Jaume Carbonell Sabarot**, Profesor de la Universitat de Vic Inclusión y Cohesión para una sociedad diversa y sólida. **Sr. Josep Barpañó Valls**, Profesor de la Universitat Rovira i Virgili

14:00-16:00 _ Pausa

16:30-19:00 _ Presentación de pósters

16:30-17:00 _ Diálogo: Inclusión y Justicia social

Moderadora: **Sra. Violeta García Riera**
 Tener o no tener lugar. **Dr. Graciela Fajardo**, Directora del Doctorado en Educación UNER, Argentina
 Inclusion in (higher) education: engaging in a practice of 'commonsense' and thinking in 'the presence of' **Dr. Jan Mosschaert**, Profesor de Filosofía de la Educación, Universidad Católica, KU de Leuven, Bélgica

17:00-18:00 _ Mesas redondas simultáneas

Auditorio AXA _ Asesoramiento, Orientación e Inclusión

Moderadora: **Sra. Carme Mallo Escartel**
 Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica.

Dr. Gerardo Echeto Sanjurjo, Profesor Universidad Autónoma Madrid
Dr. Ignacio Calabrón Almenros, Profesor Universidad Málaga
 Asesoramiento Psicopedagógico: Práctica situada e inclusión. **Dr. Joan Serra Capafont**, Director de la revista AAF y Asesor psicopedagógico de EAP

La inclusión en exclusiva. **Sr. Joan Miquel Sala Serra**, Director de instituto, orientador y presidente de ACLPF
 Las políticas y las prácticas inclusivas. **Dr. Joan Bonals Picas**, Asesor psicopedagógico de EAP

Sra. I. Rosales Rubio, Otras miradas de la Orientación

Moderadora: **Sra. Mireia Anselmà Magallà Vela**
 La orientación en Finlandia. **Dr. Xavier Malgarejo Droze**, Psicólogo educativo

Travesías, preguntas y gestos en el campo de las diferencias en educación. **Dr. Anaïsa Aniel Ribera**, Profesora Universidad de Estado de Rio de Janeiro

La mirada mexicana. **Sr. Abraham Ortiz Sierra**, Universidad Nacional Autónoma de México

Escenas de Brasil: Exclusiones físicas y simbólicas. **Dr. José Javier Penela**, Profesor de la Universidad UFRJ - Rio de Janeiro

18:00-18:30 _ Pausa

18:30-20:30 _ Comunicaciones. Distribución en 3 espacios

Auditorio AXA _ Ambiente Inclusión Educativa.

Moderadora: **Sra. Ester Álvarez Tebar**

Sra. I. Rosales Rubio, Tutoría, orientación y cohesión social.



2. Dossier de presentación del congreso



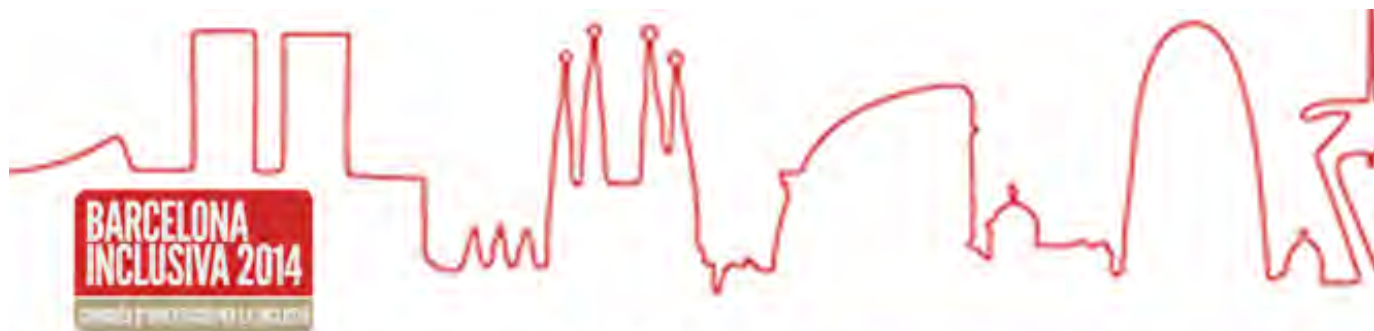
Orientación para una sociedad inclusiva

30, 31 de mayo y 1 de junio
Barcelona, Auditorio Axa

www.barcelonainclusiva2014.net

Organizado por:





¿Qué pretende ser Barcelona Inclusiva 2014? Un espacio de encuentro de profesionales de la orientación procedentes de experiencias formativas y profesiones diversas, desde el mundo de la educación hasta el mundo de la ocupación; desde aquellos que trabajan con la pequeña infancia hasta aquellos que ayudan a dar continuidad a la promoción de las personas en las sucesivas etapas evolutivas. La idea principal del congreso es la transversalidad: Escuela, Trabajo y Entorno.

La Orientación para una Sociedad Inclusiva como paradigma, visualizando el ciclo vital como el espacio temporal donde la tarea orientadora es fundamental desde diferentes planteamientos teóricos y metodológicos, con una mirada global coincidente, que recoge las aportaciones de la sociología, la psicología y la pedagogía. Invitamos a una reflexión colectiva que genere propuestas alternativas a la sociedad con el fin de construir modelos inclusivos para todos.

Comité Organizador

Un marco de reflexión y construcción interdisciplinar sobre los procesos inclusivos

Un encuentro para facilitar a los profesionales de la orientación, un espacio de debate y formación

Propuestas para todo el ciclo vital de la persona



**Programa Pre-Congreso
28 y 29 de mayo
Espacio Bonnemaison**

28 de mayo Miércoles

18:30 -19:00

Presentación del Congreso

Sra. **Montserrat Núñez Prat**, Presidenta de ACO (Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional)
Sr. **Jaume Francesch Subirana**, Presidente de ACPO (Asociación Catalana de Psicopedagogía y Orientación)
Ilustrísimo Sr. **Salvador Esteve Figueras**, Presidente de la Diputación de Barcelona
Honorable Sra. **Neus Munté Fernández**, Consejera del Departament de Benestar Social i Família

19:00 - 20:00

Conferencia: Inclusión educativa hoy; aprender a nadar contracorriente

Dr. **Miquel Angel Essomba Gelabert**, Director del Centro UNESCO de Catalunya (2008-2012)

20:00 - 21:00

Mesa de Experiencias inclusivas en el mundo social: Infancia, Familia y Sociedad

Sra. **Carme Gómez Granell** Sr. **Roger Ballescà Ruiz** Sra. **Sunsi Segú Colomé** Sra. **Elena Boira Orantes**

29 de mayo Jueves

18:30 -19:30

Mesa de experiencias inclusivas en el mundo laboral: Inserción, Ocupación y Ocio

Sr. **Edgar Vinyals Rojas** Sr. **Albert Riera Sanz** Sr. **Eugenio Díaz Massó** Sra. **Paqui Cortés Perona**

19:30 -20:30

Mesa de experiencias inclusivas en el mundo educativo: Compartiendo la inclusión

Sra. **Mª José Pujol Rojo** Sra. **Cristina Sánchez Alonso** Sra. **Margarita Anna González Corcoy** Sr. **Enrique González Lorca**

Inscripción gratuita

**Programa Congreso
30 de mayo a 1 de Junio
Auditorio Axa**

30 de mayo Viernes

15:00 Acogida y entrega de documentación

15:30 Inauguración del Congreso

Sra. **Montserrat Núñez Prat**, Presidenta de ACO
Sr. **Juan Antonio Planas Domingo**, Presidente de COPOE
Excelentísima Sra. **Maite Fandos Payà**, Cuarta teniente de alcaldía, Àrea de Qualitat de Vida, Igualtat i Esports
Sr. **Xavier Gibert Espier**, Secretari general del Departament d'Empresa i Ocupació de la Generalitat de Catalunya

16:30 Conferencia: *Principios y valores para una sociedad inclusiva en el S. XXI*
Dr. **Federico Mayor Zaragoza**, Director general de la UNESCO desde 1987 a 1999, Ministro de Educación y Ciencia de España 1981-1982. Presidente de ISE, Initiative for Science in Europe

17:30 Pausa

18:00 Mesa redonda: *Continuidad y discontinuidad entre prácticas inclusivas en la escuela*

Dr. **Ignasi Vila Mendiburu**, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Girona
Sra. **Maribel Yago Sanz**, Directora y maestra de educación primaria y
Sra. **Rosa M. Martínez Toledo**, Secretaria y maestra de educación infantil de la escuela *Carilet de Palafugell*, Girona, presentarán la experiencia: *Fem Escola, un projecte comú* (Hagamos Escuela, un proyecto común)
Sra. **Gemma Boix Pino**, Directora y Sra. **Natàlia Nadal Pedrero**, Jefe de estudios de la escuela *La Farga de Salt*, Girona, presentarán la experiencia: *Maletas Viajeras, un ejemplo de Talleres de Familias*.

19:00 Conferencia: *Un modelo económico inclusivo y sostenible*
Dr. **Juan Majó Cruzate**, Doctor en Ingeniería Industrial por la Universitat Politècnica de Catalunya, Ministro de Industria y Energía de España 1985-1986

31 de mayo Sábado

09:00 Diálogo: *Inclusión y Justicia social*

Dra. **Graciela Frigerio**, Doctora en Educación por la Université Paris-Sorbonne, directora del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER- Argentina)
Dr. **Jan Masschelein**, Profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad Católica, KU de Leuven, Bélgica. Director de *Laboratory for Education and Society*

10:00 Mesas simultáneas de experiencias

Sala Auditorio AXA: Experiencias inclusivas de orientación educativa
Sr. **Andrés González Bellido**, Catedrático en psicología y pedagogía, psicólogo, orientador educativo en el Instituto de secundaria *Front Marítim* de Barcelona

Sra. **Teresa Huguet Comelles**, Asesora psicopedagógica en Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) y coordinadora técnica del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya hasta el 2012

Sr. **Enric Bolea López**, Coordinador del Servicio Educativo Especializado en Trastornos del Desarrollo y Conducta (SEETDIC) del Baix Llobregat (Barcelona) y profesor consultor de la *Universitat Oberta de Catalunya*
Sr. **Jesús Garrote Fernando**, Pedagogo y director de la Casa-Escuela Santiago-Uno de Salamanca

Programa Congreso
30 de mayo a 1 de Junio
Auditorio Axa

31 de mayo Sábado

10:00 Sala Planta Baja: Experiencias inclusivas de orientación laboral y social
Sr. **Ramon Sanahuja Vélez**, Director de Inmigración del Ajuntament de Barcelona
Sr. **Daniel Jover Torregrossa**, Presidente de APRISE-Promocions, miembro de la Xarxa d'Economia Solidària (red de economía solidaria)
Sra. **Neus Salvat Golobardes**, Vicepresidenta de ACIC (Asociación Catalana por la Integración del Ciego) y orientadora educativa del Instituto de secundaria **Joaquim Mir** de Vilanova i la Geltrú
Sra. **Montserrat Penalva Garcia**, Subdirectora General de Políticas Empresariales y Laborales para la Diversidad del Departament d'Empresa i Ocupació de la Generalitat de Catalunya

11:00 Pausa. Asambleu COPOE en sala pequeña planta baja

11:30 Mesas simultáneas de expertos

Auditorio AXA: Expertos en Orientación para la Inclusión educativa, social y laboral

Dra. **Consuelo Velaz de Medrano**, Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento MIDE II de la Facultad de Educación de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), presidenta de AEOP

Dr. **Pere Pujolàs Maset**, Profesor de la Universitat de Vic, especialista en Educación Inclusiva y aprendizaje cooperativo

Dr. **Climent Giné Giné**, Profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Blanquerna-Universitat Ramon Llull y coordinador del grupo de Investigación: *Discapacidad y calidad de vida: aspectos educativos*

Sr. **Xavier Casares Martínez**, Presidente del Consell de la Formació Professional de Catalunya

Sala Planta Baja: Expertos en Orientación, Inclusividad y Competencias

Dr. **Marius Martínez Muñoz**, Director del postgrado de Mediación para la Inclusión Social, Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. **José Melero Marín**, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, Orientador escolar en IES

Sra. **Blanca Narvaez Vega de Seoane**, Directora General de la Fundación Junior Achievement España

Sra. **Mireia Vilamala Verdaguer**, Técnica del Programa de Educación, Gen Cat

12:30 Debate: Hacia una sociedad inclusiva

Dr. **Juan Carlos Tedesco**, Pedagogo y ministro de Educación de la República de Argentina del 2007 al 2009

Sra. **Núria Carrera Comes**, Decana del Col·legi Oficial de Treballadors Socials de Catalunya, Consejera de Inmigración del Ajuntament de Barcelona del 1999 al 2003

Sr. **Jaume Carbonell Sebarroja**, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Vic, Director de la Revista "Cuadernos de Pedagogía" hasta el año 2012

Dr. **Josep Bargalló Valls**, Profesor de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, Consejero de la Generalitat de Catalunya del 2003 al 2006

14:00 Pausa

16:00 Conferencia: Trayectorias individuales de aprendizaje y de orientación educativa

Dr. **César Coll Salvador**, Catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa de la Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona

17:00 Mesas simultáneas de expertos

Auditorio AXA: Asesoramiento, Orientación e Inclusión

Dr. **Gerardo Echeita Sarrionandia**, Profesor Titular de Universidad (TU), del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología y en la de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid

Dr. **Ignacio Calderón Almendros**, Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, Premio CERMI "Discapacidad y Derechos Humanos" el 2013

Dr. **Joan Serra Capallera**, Director de la revista de Psicopedagogía y Orientación, ÀAF (Ámbitos de psicopedagogía y orientación)

Sr. **Joan Miquel Sala Sivera**, Director y orientador educativo del Instituto de Secundaria **Federico García Bernalt** de Salamanca.

Dr. **Joan Bonals Picas**, Coautor del *Manual de Asesoramiento psicopedagógico* (Graó, 2007) y *La Evaluación Psicopedagógica* (Graó 2005)

Programa Congreso
30 de mayo a 1 de junio
Auditorio Axa

31 de mayo Sábado

17:00 Sala planta baja: *Otras Miradas de la Orientación*

Dr. **Xavier Melgarejo Draper**, Psicólogo educativo, director de la escuela *Claret* del 2003 al 2012, consejero del Instituto de evaluación de Cataluña, experto en el sistema educativo de Finlandia.
Dra. **Anelice Astrid Ribetto**, Pós-Graduação e Mestrado - FFP/UERJ- Rio de Janeiro, Profesora del Departamento de Educación y de la Maestría en Educación, Procesos Formativos y Desigualdades Sociales
Dr. **Abraham Ortiz Serrano**, Profesor de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Investigaciones en las temáticas de currículo, discapacidad, integración e inclusión educativa
Dr. **José Valter Pereira (Valter Filé)**, Universidade UFRRJ- Rio de Janeiro, Profesor del Instituto Multidisciplinario del PPGEDUC (Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)

18:00 Pausa

18:30 Comunicaciones: Distribución en 4 espacios hasta las 20:30h

21:30 *Cena relacional*: Sala Noble del Edifici del Relotge (espectacular sala recuperada de la fábrica Can Batlló del S XIX en el recinto de la Escuela Industrial de Barcelona, en el barrio de l'Exemple)

1 de junio Domingo

09:00 Mesa Redonda: *Experiencias de Atención a la Diversidad: Presentación de experiencias de aprendizaje cooperativo e inclusión*

Dr. **José Ramón Lago Martínez**, Profesor de Psicología de la Universitat de Vic, Coordinador del GRAD, Grupo de investigación en Atención a la Diversidad
Sr. **Pedro Roa Baroja**, Orientador, Director y Asesor del Beritxegune de Irún
Sra. **Carne Vaz Dapia**, Orientadora, Asesora en Organización Escolar y Diversidad, Centro de Formación del Profesorado de Vigo
Sra. **Dolors Dorca Mercader**, Orientadora Educativa en Col·legi La Salle -Manlleu

10:00 Mesa de expertos: *Orientación e inclusión desde una perspectiva territorial y estratégica*

Sr. **Ricard Fernández Onliveros**, Director general de SUARA, cooperativa de atención a las personas y vicepresidente del Grupo Empresarial Cooperativo CLADE
Sr. **Josep Villarreal Moreno**, Director del Área estratégica i Innovació del Ajuntament de Barcelona, Pla d'Inclusió Social de Barcelona 2012-2015
Sr. **Francesc Vilà Codina**, Director del Área Sociosanitaria de la Fundació Cassà Just, Psicoanalista.
Sra. **Joana Ferrer Miquel**, Técnica de la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato del Departament d'Ensenyament
Sr. **Ignasi Parody Núñez**, Vicepresidente de FAEDEI

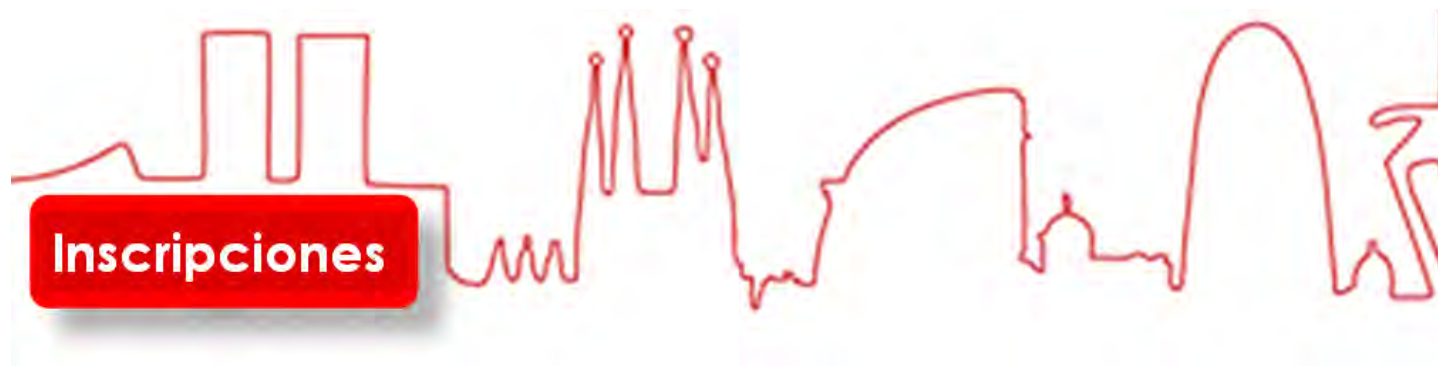
11:30 Pausa

12:00 Conferencia: *Incluir las diferencias: una realidad insoportable*

Dr. **Carlos Sklar**, Investigador independiente del CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, y del Área de Educación de FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina

13:30 Clausura del Congreso

Honorable Sra. **Irene Rigau Oliver**, Consejera del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya



Antes del 30 de abril		Importe	Después del 30 de abril		Importe
Cuota general		180€	Cuota general		250€
Miembros de COPOE, ACPO y ACO		140€	Miembros de COPOE, ACPO y ACO		200€
Estudiantes y desempleados		140€	Estudiantes y desempleados		200€

Cena relacional (Sábado 31 de mayo)
 Precio único: 35€



Secretaría Técnica
Teléfono: +34 93 215 13 65
secretariatecnica@barcelonainclusiva2014.net

3. La figura de los relatores y relatoras

Las funciones principales del relator son las de escribir en un documento, una síntesis breve de las ponencias o aportaciones presentadas por los participantes. Sintetizando las participaciones en conjunto.

1. Las ideas principales aportadas por los participantes durante el acontecimiento, ideas que se pueden haber presentado como tesis, hipótesis, informe previo, resultados, conclusiones, o como algún otro dato relevante. Esto tendrá que ser formulado en un enunciado explícito.
2. Las propuestas de trabajo, investigación o resolución, aportadas como resultado del análisis, el debate, la discusión o cualquiera otro tipo de intercambio suscitado en los diversos espacios de trabajo.
3. Las preocupaciones, los cuestionamientos y las aportaciones de los oyentes.
4. Revisión del cumplimiento de los objetivos previos del Congreso, del grado verificando que los mismos llegan a la consecución final. El deseable es que el trabajo del relator se plasme en un escrito final, imparcial y objetivo. Los comentarios personales del relator tienen que ser anotados a manera de anexo, donde podrá describir sus opiniones personales y sugerencias para próximos acontecimientos.

El trabajo a desarrollar se centrará en el seguimiento de las cinco conferencias:

El trabajo a desarrollar se centrará en el seguimiento de las cinco conferencias: Dr. Essomba, Dr. Mayor Zaragoza, D. Coll, Dr. Majó y Dr. Skliar y las mesas: “Inclusión y Justicia social”, “Hacia una sociedad inclusiva” y “Asesoramiento, Orientación e Inclusión”.

- **Coordinadoras:** Maria Àngels Colomer, Isabel Sànchez i Sandra Galera

- **Relatoras:** Remei Bordons, Assumpta Clopas, Anna Farré, Montse Ortiz, Dolors Sala, Teresa Sullà, Maria Vilella, Teresa Illa, Anna Lluch, Carmen Suero, Francis Rosa y Sandra Galera.

CONGRÉS BARCELONA INCLUSIVA - **Auditori AXA**

Divendres 30 de maig de 2014 / 19h - 20h

Conferència: **Principios y valores para una sociedad inclusiva en el siglo XXI.** Dr. Federico Mayor Zaragoza

Relators : Maria Vilella i Anna Farré

IDEES CENTRALS:

- Los principios fundacionales de la UNESCO pueden ser la **hoja de ruta de la sociedad inclusiva** que queremos. Se basan en los derechos humanos y en los mismos principios de la carta de Naciones Unidas. Los puntos de referencia que pueden compartir más diversidad de personas son también **los principios básicos** que deben guiar la humanidad: **Justicia, Igualdad, Libertad, Solidaridad (intelectual y moral)**: Compartir ayuda, experiencias, pensamientos, dudas, visiones... Estos documentos escritos con tensión humana hablan de nuestra hoja de ruta individual, de la **capacidad de crear y controlar nuestro destino.**

Son los profesionales de la educación, los que saben que hay que hacer para mejorar la educación, los que deben aportar argumentos y opinar sobre la educación, y no las instituciones, como la OCDE con los informes PISA. Informes que nos hacen consumidores más que personas libres y responsables.

- **Diferencia entre Capacitación y Educación.** Saber no implica saber ser.

- La gente antes estaba confinada territorialmente y intelectualmente. **Con la historia hay la posibilidad de expresarse, los derechos liberan del miedo.** Hemos estado viviendo desconociendo la realidad. Estamos acostumbrados a tomar decisiones a partir de las noticias, de lo excepcional y no pensamos y reflexionamos sobre lo que realmente está pasando. Ahora tenemos la oportunidad de hablar, de movilizarnos, de inventar nuestro futuro.

- Es necesaria otra mirada. Necesitamos que alguien lidere esta **nueva mirada inclusiva** y ello debe hacerse desde las comunidades educativas, artísticas, científicas...en definitiva **desde la comunidad** de la que formamos parte, del yo como sujeto y del nosotros como conjunto. Hay que tomar decisiones respecto a la inclusión, hay que reconocer la diversidad. (Declaración Universal de la diversidad).

- Hemos hecho **un cambio en los valores**, nos hemos preocupado por otras cosas (economía, valores bursátiles). Se han sustituido las Naciones Unidas por grupos oligárquicos. **Se ha sustituido valor por precio.** Hay muchos males del milenio: hambre, enfermedades, desnutrición, desamparo... y es necesaria más conciencia global para combatirlo.

CONCLUSIONES:

- **Es necesaria una nueva mirada inclusiva.** Este cambio que debe ser liderado por valores como: **capacidad, creatividad, comunidad y conciencia global.** Reconoce el progreso a lo largo del tiempo y el beneficio que ha supuesto pero debemos poder tener tiempo para pensar. La reflexión permite la anticipación y permite nuevos enfoques. En esta nueva era, la inclusión es fundamental. Poner los valores que deberían estar.

- Mandela: "para que una cultura de la paz sea posible, se Necesario creer que el porvenir está por hacer y lo Podemos hacer", y se hará con participación femenina.

- **Es necesaria una buena orientación:** "nunca hay buen viento para los que no saben dónde van".

Martí i Pol : "Tot està per fer i tot és possible...qui, sinó tots?"

PREOCUPACIONS , QÜESTIONAMENTS, APORTACIONS:

CONGRÉS BARCELONA INCLUSIVA - **Auditori AXA**

Dissabte 31 de maig de 2014 / 16h - 17h

Diàleg: *Inclusión y Justicia social*

- *Tener o no tener lugar.* Dra. Graciela Frigerio.

- *"Inclusion in (higher) education : engaging in a practice of 'commoning' and thinking in 'the presence of' "* Dr. Jan Masschelein.

Relators : Anna Farré i Carmen Suero

IDEES CENTRALS:

Masschelein

Intenta presentar la "**pedra de toque**", como "marcador" para valorar la **autenticidad de la escuela** en su **calidad inclusiva** y su relación con la justicia social.

1. **La escuela como un espacio donde se toma el tiempo para una reflexión** , no con fines de eficiencia y productividad sino como tiempo libre donde hacer con los conocimientos un llegar a ser.
2. La escuela como invención griega , inicio de **socialización**. Acoge y acomoda el "**homo educandus**" como ser humano sin destino natural en el orden social.
3. La escuela como "scholé", excluye el uso del tiempo productivo y elimina la urgencia del momento, para dar **lugar al tiempo libre**. Ralentiza la demanda.
4. La escuela como forma que **realiza algo público**, ofrece a los estudiantes la posibilidad de dejar atrás su origen , pensar por sí mismos y ser alguien libre para llegar a ser.
5. Escuela como **comunidad** .
6. La escuela **como forma se hace**. Se espacia y materializa el tiempo libre. El profesor transforma el mundo. Ofrece las cosas para su uso libre: todos son iguales y todos son capaces.
7. La escuela como una familia global. **Abre el futuro y ofrece asilo**.
8. Escuela como **entorno de aprendizaje**. El mundo pertenece a todos.
9. **Enlentecer el futuro. La sociedad para la escuela, no la escuela para la sociedad.**
10. La calidad inclusiva de la escuela se materializa en la creencia de que no hay un orden natural, **el mundo pertenece a todos**.

Graciela Frigerio.

- No se puede hablar de **inclusión** sin considerarla en relación a la exclusión. La **exclusión como pantalla**. No hay lugar para algunos, esa es la realidad.
- Hace referencia a la pareja **actualidad/contemporáneo**. **Todos somos actuales, pero contemporáneo es aquel que puede ver las dificultades**. Estamos en el entretiempp entre dos mundos, uno destruido y el otro que comienza. **Cuesta avanzar hacia la inclusión** porque cuesta desarrollar verdaderas políticas para hacer lugar a los excluidos, ya que los

includos viven de los excluidos.

- El concepto de globalización no permite cambiar el mundo. Hay que adaptarse a la actualidad pero también cuestionarla y cambiarla. Las instituciones somos nosotros.
- Los principios de igualdad suponen el reconocimiento del otro como semejante. La igualdad de oportunidades no es posible, tal vez, en todo caso la **igualdad de principios**.

La inclusión parece referirse a un “bello mundo”, como si fuera lo mejor, cuando no hay garantía de eso.

PREOCCUPACIONS , QÜESTIONAMENTS, APORTACIONS:

Diálogo

- La **inclusión como equivalente** a lo público (no entendido como estatal sino como de todos)
- La invención de la escuela como equivalente a la invención de la democràcia. La idea de **convivir. El sujeto y el reconocimiento del otro como semejante.**
- **Funciones y ética de los profesionales.** Una transformación de la escuela desde ellos mismos
- **La escuela lugar donde ofrecer los conocimientos sin definir cómo utilizarlos. “Sobre la mesa”**

CONGRÉS BARCELONA INCLUSIVA - Auditori AXA

Dissabte 31 de maig de 2014 / 17h - 18h

Taula d'experts: **Asesoramiento, Orientación e Inclusión**

- *Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica.* Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia.
- *Asesoramiento Psicopedagógico: Práctica situada e inclusión.* Dr. Joan Serra Capallera.
- *La inclusión en exclusiva.* Sr. Joan Miquel Sala Sivera.
- *Las políticas y las prácticas inclusivas.* Dr. Joan Bonals Picas.

Relators : Assumpta Clopas i Teresa Sullà

IDEES CENTRALS:

La mesa ha transcurrido fundamentalmente alrededor del papeles del asesor psicopedagógico i del orientador y de manera muy especial en lo que atañe a la evaluación psicopedagógica. Confrontando la evaluación basada en un modelo médico y con consecuencias generalmente excluyentes, a la evaluación inclusiva que trata de incorporar una perspectiva de carácter sistémico.

Con la exposició a modo de ejemplo de dos casos actuals en los cuales se conculca los derechos básicos del niño i su familia incluso con la resolución del caso por parte del tribunal constitucional desestimando el derecho a una educación inclusiva i de libre elección por parte de los padres.

En casos como los expuestos han llevado a plantear el papel de los informes psicopedagógicos y su uso contra los derechos de tener una educación igual a la de cualquier niño de su edad (sumisión profesional).

Conceptos que han surgido:

- El discurso y las indicaciones, incluso la legislación ha cambiado en apariencia pero la realidad ha evolucionado muy poco.
- Hasta qué punto la documentación y la actuación del psicopedagogo y orientador se usan para favorecer la inmovilidad de los centros respecto a auténticos cambios.
- La alternativa a la evaluación y la intervención alrededor del síndrome debería ser una "práctica situada en la inclusión" y constructiva como una forma de evaluación y de toma de posición del asesor psicopedagógico (nunca neutral). Resultado de cómo se define socialmente delante de la demanda de la institución, del usuario y de cómo evalúa y responde a ella. Esto corresponde a una actitud aprendida por su formación, sus experiencias personales y también por otros factores como las disposiciones administrativas, la organización educativa en la que trabaja, el equipo, la red social y también del entorno. Así

mismo de cómo se vincula al contexto al cual asesora. Todo ello nos lleva a una visión compleja que supera la mera parcela de experto en evaluación de discapacidades.

-Respecto a tres disciplinas estrechamente vinculadas a la inclusión, se destacan algunos aspectos que pueden interferir en lugar de facilitar el avance de la inclusión:

- La psicología puede facilitar un modelo conceptual próximo al etiquetaje poniendo énfasis en el diagnóstico y restando importancia al desarrollo del propio niño. Esto explica la aparición preocupante en los últimos años de un exceso de síndromes que requieren tratamientos especiales dentro y fuera del marco escolar.
- La sociología con un intento compensador vira hacia un uniformismo sociocultural
- La pedagogía en un exceso de pedagogización cae a menudo en dar respuestas para todo y a veces se invalida a sí misma.

Al final de la mesa ha habido diversas intervenciones intentado remarcar la necesidad de ser conscientes de la importancia del posicionamiento del asesor respecto a la inclusión lo cual ha llevado a los componentes de la mesa a remarcar que no se puede perder de vista la necesidad de un posicionamiento ético y social como profesionales.

Aportaciones

Es necesaria la superación de la indiferencia colectiva como barrera en el camino hacia la inclusión.

Es urgente revisar la práctica psicopedagógica y la posición del asesor psicopedagógico en los centros

Desde una postura autocrítica, es necesario revisar el modelo asesor.

En la actualidad hay un olvido grave sobre teorías y documentos válidos y aún innovadores sobre la inclusión los cuales por motivos diversos no han sido tenidos en cuenta y se sigue arrastrando modelos obsoletos.

La inclusión atañe a toda la sociedad y a todos los ámbitos en la construcción de un entorno colaborativo y de una visión compartida y el psicopedagogo debe tenerlo en cuenta.

Hay que tender a la superación de la burocracia por auténticas aportaciones contextuales inclusoras partiendo de un paradigma ético desde el punto de vista profesional.

CONGRÉS BARCELONA INCLUSIVA – Auditori AXA

Divendres 30 de maig de 2014 / 16.30h - 17.30h

Conferència: **Un modelo económico inclusivo y sostenible.** Dr. Joan Majó Cruzate

Relators : Remei Bordons i Montse Ortiz

IDEES CENTRALS:

“Se olvida para qué sirve la economía, se intuye que la economía no tiene en cuenta la sostenibilidad y la inclusión, pero no hay una buena economía si no es sostenible e inclusiva”.

Esta percepción ha provocado en Europa más problemas económicos, todo se focaliza en un doble círculo:

- El vicioso: hay una retroalimentación entre la crisis política y la crisis económica.
- El virtuoso: el objetivo básico es el bienestar de las personas.

La regresión económica de hace unos 20 años se produjo por no habernos adaptado a los cambios sociales. **¿Qué esperábamos de Europa? :**

- **paz,**
- **libertad y democracia,**
- **proceso de crecimiento económico,**
- **un modelo social más avanzado,**
- **recuperar para Europa más influencia mundial.**

Los dos primeros aspectos se han ido consolidando; en cambio, los dos siguientes tuvieron un cierto progreso pero a partir de los 90 hubo un estancamiento. El último aspecto ha sido un fracaso.

Mientras había un modelo económico basado en la actividad productiva y un reparto más equitativo de la riqueza, había más capacidad de consumo y más servicios públicos de calidad; esto conllevaba un aumento de la cohesión social, disminución de la desigualdad y un aumento del capital humano con mejoras en educación y sanidad.

Pero en los años 90 esta situación se rompió por tres fenómenos:

1. **La globalización:** se produce una salida de la extrema pobreza de un gran número de personas pero a la par se dan graves dificultades en adaptarnos a los cambios que se iban produciendo.
2. **Aumento de la actividad financiera:** era y es necesario el sector financiero pero se fue convirtiendo en algo que nada tiene que ver con la economía real, **se convierte en un negocio.**
3. **Componente neoliberal:** se da una desregulación del mercado laboral, se han politizado los sistemas fiscales y se ha producido una regresión.

Esta situación ha ido provocando una insatisfacción general dado que ni el conjunto de Europa ni los estados han sabido crear estrategias para avanzar. **En estos momentos, vaya bien o vaya mal la economía, las desigualdades siguen creciendo.**

PROPUESTAS

Si queremos recuperar el modelo eficiente, sostenible e inclusivo:

- **La economía más eficiente viene del capital humano:** mejora de la salud, igualdad de oportunidades de las personas y formación a lo largo de la vida. **El abandono prematuro de la escuela es un drama social y económico.** SE TRATA DE LA FORMACIÓN DE CONOCIMIENTO, HABILIDADES Y ACTITUDES, SIN OLVIDAR LA PREPARACIÓN EN EL MANEJO DE LA INFORMACIÓN Y LA COMPETENCIA DIGITAL.
- **Economía inclusiva:** ha de haber equidad entre esfuerzos y recompensas, hemos de poner límites a las desigualdades. **Se ha de repensar el trabajo productivo:** puede haber mucha actividad personal (renta social).
- **Sostenibilidad social:** se ha de dar una sostenibilidad económica que genere valor real; una sostenibilidad con ingresos fiscales y no con endeudamiento; una mejor utilización y eficiencia de los recursos y una sostenibilidad social con disminución de las desigualdades y más oportunidades de participar en la sociedad. **La economía no es una actividad de negocio sino que está al servicio de las personas.**

PREOCUPACIONES, QÜESTIONAMENTS, APORTACIONES:

CONGRÉS BARCELONA INCLUSIVA - Auditori AXA

Dissabte 31 de maig de 2014 / 9h - 10h

Conferència: **Debat**

Relators : Teresa Illa i Carmen Suero

IDEES CENTRALS:

Joan Subirats:

Plantea como importante saber **dónde estamos**, no se trata solo de la crisis, sino de un **cambio de época**, la necesidad de replantear la realidad, en base también a los **cambios tecnológicos que han provocado un cambio en las relaciones sociales**.

Hay un aumento de la heterogeneidad, diversificación, conflicto, rivalidad y una disminución de la jerarquía.

En el aprendizaje vamos **de una lógica deductiva a una lógica inductiva**

- Cambio de valores: de la Igualdad y la Libertad hacia la Autonomía personal, la Igualdad y la diversidad.
- **No confundir la igualdad con la homogeneidad**, ni el tratamiento personalizado con la discriminación.
- **Las personas** no se deben considerar como objeto sino **como sujeto de las políticas**
- Se requiere de una **Organización horizontal, no jerárquica**. La Sociedad reclama más protagonismo, y un cambio de rol en las Instituciones.

Nuria Carrera:

- La lucha contra la desigualdad es buscar la **dignidad de las personas**, y se necesita una Sociedad comprometida para el bien común y la igualdad de oportunidades
- Hay que comenzar por **Proyectos locales, innovar de forma transversal y aprender de los movimientos sociales**.
- Se requerirían políticas que pudieran ir de una mirada global a la concreta
- **Mejora de la relación Sistema Sanitario/sistema educativo**
- Se reivindica el Trabajo social en las escuelas, más cerca de las familias
- **La persona ha de ser el centro de las políticas públicas con la implicación de toda la Sociedad**

Jaume Carbonell:

Hay que hacer el planteamiento de **dónde estamos** en cuanto a inclusión.

- **El deseo no es igual a realidad**
- La escuela inclusiva solo es posible si hay una transformación y puede **tener en cuenta los aspectos de salud y bienestar emocional**.
- Necesidad de **unificar criterios** en la escuela
- Necesaria **evaluación** que contemplara el desarrollo **integral** del alumno
- **Mejora de los agentes que favorecen la inclusión, los profesionales y sus roles**.

- Mejora en la **formación del profesorado** para un trabajo de toma de decisiones y cooperación en equipo (selección, adaptación teoría/práctica, adaptación a los inicios laborales , asesoramiento de profesionales expertos

Ahorrar en inclusión es erróneo, injusto e indecente.

Josep Bargalló:

Momento actual de perplejidad entre avances en inclusión y retrocesos en segregación

- La ley de Educación de la Generalitat tiene como uno de sus principios la inclusividad y la cohesión social
- **El reconocimiento de la diversidad y el respeto a la identidad son factores de justicia social.**
- **Los recortes no sólo son económicos sino también ideológicos.**
- **Instrumentos para reconducir el rumbo: Formación del profesorado y autonomía de Centr**

PREOCUPACIONES , QÜESTIONAMENTS, APORTACIONS:

En el debate, preocupaciones clave

- **Evaluación** que debería extenderse a capacitación de la escuela, profesionales, familia... no sólo al alumno.
- Importancia del **cambio de época** en el camino a la inclusión. **La diversidad como derecho de todos a la inclusión.**
- **Necesidad de indicadores claros en los procesos de cambio**
- **Importancia del entorno** en la inclusión
- La escuela pública comunitaria- en Cataluña regresión de los planes de proximidad y de entorno

CONGRÉS BARCELONA INCLUSIVA - **Auditori AXA**

Dissabte 31 de maig de 2014 / 9h - 10h

Conferència: **Trayectorias individuales de aprendizaje y de orientación educativa.**

Dr. César Coll Salvador.

Relators : Dolors Sala i Anna Lluch

IDEES CENTRALS:

La ponencia ha desenvolupat la idea que la orientació educativa organitzada al voltant de l'educació formal té que evolucionar cap a un model que tingui en compte els contextos i trayectories individuals de cada alumne.

El nou escenari social, econòmic, polític i cultural de la Societat de la informació ha traït amb ell un canvi profund en l'ecologia de l'aprenentatge humà. Aspectes que han influït:

1. **Diversificació de los espacios, momentos y experiencias de aprendizaje.** Se expanden las posibilidades de aprender cualquier cosa, en cualquier sitio y en cualquier momento (influencia de las nuevas tecnologías). Conviene actualizar la formación a las necesidades básicas de los individuos.
2. **Trayectorias individuales de aprendizaje respecto a los diferentes contextos y sus experiencias.** La continuidad de las trayectorias individuales es el propio aprendiz. La personalización da respuesta a los intereses de las personas. La escuela no personaliza, diseña el currículum de manera homogénea. El ponente se hace las siguientes preguntas: la personalización del aprendizaje es necesaria?, es conveniente?, es deseable, es posible? **Es necesario introducir cambios radicales en el tema de la función escolar; ya que la escuela no puede estar al margen de la sociedad.**
3. **Necesidad de formar personas competentes en un mundo en constante proceso de cambio.** Es necesario enfatizar la adquisición de competencias y no de contenidos escolares. Formar para que las personas puedan ir aprendiendo en distintos contextos (saber cuándo necesitan ayuda, cuándo tienen que pedirla, dónde pueden ir a buscarla).
4. **Desdibujamiento del sentido de la educación, del aprendizaje, y del currículum escolar.** Cal replantejar el currículum ya que las necesidades básicas de aprendizaje no son para toda la vida.
5. **Aparición de nuevas y potentes fuentes de desigualdad en el aprendizaje:** personalizar el aprendizaje y prefigurar una determinada trayectoria según los contextos dónde transite la persona. Esto conlleva dos consecuencias:
 - a) Las tareas de orientación educativa pasan a ser de orientación del aprendizaje en cualquier contexto dónde se desarrolle.
 - b) La orientación educativa no desaparecerá si no que adquirirá nuevos ámbitos o actuaciones: identificar, conocer y describir los contextos de aprendizajes de los

alumnos, acompañar y apoyar los alumnos en el tránsito en los contextos de aprendizaje, y provocar una interconexión entre los contextos.

Ante todos estos desafíos, la orientación educativa debe focalizarse en:

- A. Personalización del aprendizaje en la escuela a partir de: tener en cuenta los conocimientos adquiridos a partir de las trayectorias individuales, y garantizar los aprendizajes básicos deseables.
- B. Formar aprendices competentes. Favorecer que las personas exterioricen y construyan aprendizajes sobre ellos mismos (experiencias emocionales y motivacionales)

PREOCCUPACIONS , QÜESTIONAMENTS, APORTACIONS:

- La escuela és el único contexto de aprendizaje?
- Cómo resituar la educación no formal?
- Cuáles son los aprendizajes básicos en la educación bàsica inicial?
- Cómo se definirá la función orientadora ante la nueva legislación y los nuevas necesidades de la Sociedad de la información?

PRECONGRÉS BARCELONA INCLUSIVA - Espai Bonnemaison

Dimecres 28 de maig de 2014 / 19h - 20h.

Conferència: **Inclusión educativa hoy: aprender a nadar contracorriente.** Miquel Angel Essomba Gelabert

Relators : Maria Vilella i Francis Rosa

IDEAS CENTRALES:

En referència al títol M. A. Essomba comenta que es la primera imatge que estructura els continguts de la seva intervenció.

La educació facilita un espai òptim per al coneixement de les persones però hi ha la sensació de ir a contracorriente, la realitat educativa no sempre coincideix amb el que hauria de ser. L'etapa de la modernitat ha generat un projecte que desitja igualtat i justícia social però també ha derivat en efectes imprevistos.

La Realitat educativa no ajuda a les Projectes d'igualtat i de justícia social que haurien de ser el marc referent per a una educació inclusiva, la realitat se resisteix, les dades són explícites en accentuar l'augment de situacions de desigualtat, discriminació i segregació.

Si posem atenció a les Projectes d'Igualtat de Drets en l'educació de les persones, veurem que prima l'objectiu de uniformitat i homogeneïtat: el únic, un currículum especial, un sol grup, un mestre, uns companys... , amb el fi d'apaciguar les diferències i de fet negar la diversitat.

Nos han ensenyat a negar la diversitat i això nos porta a la segregació i a la desigualtat.

Els subjectes s'assimilen a un estàndard social promogut per les classes dominants en pro de la cohesió social, i la realitat se ressent.

Els Projectes d'igualtat de fets mitjançant una atenció ubicada a l'escola, en el seu medi, en el seu entorn, en la seva realitat i en el seu món social queden fora.

Majoritàriament l'Escola del segle XX i XXI mostra que la inclusió és més un projecte que una realitat

L'Educació Inclusiva és un instrument clau, un repte a superar, en el procés per avançar en una societat formada per persones diverses i diferents de fet i iguals en els seus drets.

L'Educació inclusiva moderna, nos diu Miquel Angel Essomba, la que necessiten els nostres joves, planteja una realitat en la que per ser iguals en drets tenim que ser iguals en els fets.

Propostes:

Cómo?, Essomba nos ofereix una regla molt senzilla: "Negando la diversidad".

Primer objetivo: abordar el des-aprendizaje de la negación de la diversidad para no fomentar la desigualdad y segregación

Segundo objetivo: re-aprender el valor positivo de la diversidad y la necesidad de crear espacios/ámbitos para conseguirlo.

La educación que promueva una alternanza a los esquemas rígidos actuales, en un proceso crítico en relación a ese entorno que a menudo no es educativamente positivo a la inclusión y a la diversidad. Educación como proceso de crecimiento.

Hay tres tipos de educación que tienen a ver con una educación inclusiva:

- Educación institucional
- Educación crítica
- Educación comunitaria

Educación institucional, es la que conocemos y que actualmente domina, con referencia a la LOMCE, pero que según Miguel Angel Essomba tiene los días contados.

- . Estadio propio de las sociedades modernas.
- . Los procesos educativos se diseñan desde parámetros analíticos.
- . Los procesos educativos se dan en espacios institucionales.
- . La educación se asimila a lo que es la educación escolar.
- . Los educadores son reacios a colaborar entre ellos.
- . No existe una relación entre escuela y sociedad.

Educación crítica, las personas aprenden y participan en su propio proceso.

- . Transición de la naturaleza moderna a la compleja.
- . Los procesos educativos se diseñan desde parámetros holísticos.
- . Los procesos educativos se dan en espacios institucionales abiertos.
- . La educación se asimila a educación escolar.
- . Los educadores colaboran entre ellos.
- . Los agentes sociales participan en la educación en un papel secundario, però no son reconocidos.
- . La relación entre la escuela y la familia es bidireccional.

Este tipo de educación hoy en día ya no es suficiente. Cada vez más, la educación informal ha de estar presente como escenario de presente y de futuro.

Educación comunitaria, perspectiva que crece y nos dibuja el futuro, educadores que colaboran entre ellos y constituyen comunidades de aprendizaje, trabajo en redes.

- . Estadio propio de las sociedades complejas.
- . Los procesos educativos se diseñan desde parámetros contextualizados.
- . Los procesos educativos se dan en espacios abiertos.
- . La educación se asimila a lo que es la educación comunitaria.
- . Los educadores colaboran entre ellos y forman comunidades de aprendizaje.
- . Los agentes sociales participan en la educación y son reconocidos.
- . Relación entre escuela/sociedad y sociedad /escuela se da de manera intrínseca.

La educación comunitaria se nutre de la educación inclusiva y de la educación intercultural.

La educación inclusiva:

- ✓ Fomenta la autogestión, la participación activa desde la lógica de la emancipación y la motivación

social.

- ✓ Fomenta el sentido de pertenencia, construir y aprovechar las experiencias para conocerse y reunirse, para poder romper la soledad.
- ✓ Tiene a ver con la identidad, la diversidad funcional constituye un motor de aprendizaje.
- ✓ Debe entenderse que se ubica en un territorio contextualizado, construir la inclusión en un territorio es algo mas que procesos de intervenció.

PROPUESTAS DE TRABAJO.

Se hace referencia a la definición de **interculturalidad** de la UNESCO del 2005

Debe construirse una realidad social compartida:

- Promover la interculturalidad como la oportunidad de dar voz a los inmigrantes.
- Desarrollar actividades interculturales en espacios abiertos y públicos.
- Combatir los rumores y estereotipos.

La educación intercultural, de la mano de la educación inclusiva y comunitaria para crear espacios comunes, representa una oportunidad para construir diálogos con personas que comparten el mismo espacio y tiempo con bagages muy diversos.

Para finalizar y volviendo al título “Inclusión educativa hoy, aprender a nadar a contracorriente”, si hasta ahora sabemos andar, ahora tenemos que aprender a nadar a contracorriente en un medio liquido, en referencia a la modernidad líquida de Bauman, que nos arrastra hacia un medio con mas desigualdad, exclusión y discriminación.

PREOCUPACIONES , PREGUNTAS, APORTACIONES:

En el espacio de preguntas se pide la posición del conferenciante respecto a la enseñanza del catalán a niños y niñas que provienen de otros lugares y países y que esta no es su idioma.

En otra intervenció: “Solo lo que está vivo nada contracorriente”.



4. Temática de las comunicaciones y pósters

Las comunicaciones y posters que se presenten tienen que estar vinculados de forma genérica a la orientación e inclusión en uno de los siguientes ámbitos:

Ámbito Educativo: Acción tutorial, convivencia y atención a la diversidad.

Ámbito Social: Redes sociales, convivencia, educación en valores, tiempo libre, programas municipales y/o territoriales, familia y salud.

Ámbito laboral: Orientación académica y profesional, nuevas tecnologías, formación permanente, orientación por la inserción social y orientación ocupacional.

Secretaría científica de BCNinclusiva2014
comunicaciones@barcelonainclusiva2014.net
Barcelona a 20 de noviembre del 2013

5. Normas de presentación de las comunicaciones

Los textos de las comunicaciones se presentarán en formato Microsoft Word 6.0 o superior, con fuente de letra Arial 12 puntos, espacio interlineal a 1,5 y márgenes laterales de 3.0. El margen superior será de 4.0 y el inferior de 3.0.

La extensión máxima será de 15 páginas (incluido resumen y bibliografía). Cada trabajo podrá contener gráficos, cuadros, fotos,... siempre que vayan las diferentes figuras numeradas incluyendo un “pie de figura” con su título.

Cada **comunicación irá precedida de una página en la que figure el Título del trabajo**, nombre/s y apellidos de autor/es, dirección, correo electrónico y teléfono, situación académica, breve resumen de su currículum y Resumen General de la Comunicación (no superior a 10 líneas).

Las **citas bibliográficas** se ajustarán a las normas de la A.P.A. (*American Psychological Association*).

Las **comunicaciones se enviarán** como archivo adjunto a la siguiente dirección electrónica: comunicaciones@barcelonainclusiva2014.net

El plazo de presentación de las comunicaciones será hasta el 14 de abril

Las comunicaciones seleccionadas para ser expuestas **se presentarán oralmente** por los autores con una duración máxima de 10 minutos por comunicación y veinte minutos finales para preguntas de los asistentes a la mesa. Se podrá utilizar apoyo técnico de ordenador con programa *power point* o similar y cañón láser.

La organización acreditará con un certificado la participación por cada trabajo y asistente inscrito y aceptado.

Secretaría científica de BCNinclusiva2014
comunicaciones@barcelonainclusiva2014.net

6. Normas de presentación de pósters

Recogerán **experiencias originales** en relación a las temáticas de las Comunicaciones y no pueden haberse presentado en otros congresos o encuentros.

Las **dimensiones** de los posters serán como máximo de 1,5 m (largo) x 1 m (ancho), pudiendo utilizar diferentes técnicas: collages, fotografías, fotomontajes, composiciones, mapas conceptuales, ... En casos excepcionales consultar con el comité Organizador.

Será necesario **adjuntar una copia digital (fotografía, escanner o archivo)** a la dirección de comunicaciones@barcelonainclusiva2014.net acompañada de un documento en word o similar, antes del 14 de abril, con una página en la que figure el Título del trabajo, nombre/s y apellidos de autor/es, dirección, correo electrónico y teléfono, situación académica, breve resumen de su currículum y Resumen General del contenido del póster.

El día del congreso los autores de los posters deberán aportar el póster original con el documento explicativo impreso, entre las 12h y las 14h del viernes, en la sede del congreso (Auditorio Axa).

Pueden presentarse con **autoría individual o grupal**, hasta una máximo de tres autores. Todas las personas que aparezcan como autoras o coautoras de un póster deberán estar **inscritas en el Congreso**. **Cada persona** podrá aparecer en un **máximo de dos posters**, ya sea como autora o coautora. En el programa se reservará un espacio **para debate** con los asistentes de los posters expuestos. La organización libraré un certificado de participación por cada trabajo y asistente inscrito y aceptado.

Secretaría científica de BCNinclusiva2014
comunicaciones@barcelonainclusiva2014.net

7. Pósters

- **Título:**

“Vamos a jugar junt@s”
Programa inclusivo para el recreo

- **Autores:**

María Sotillo: Profesora titular de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Andrea Sevilla y María Bermejo: Estudiantes de Máster de Psicología de la Educación y de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

- **Breve resumen del contenido del póster**

En el póster se expone una experiencia educativa que se ha desarrollado desde hace dos años, a iniciativa de algunas familias del Centro Educativo del Príncipe de Asturias de Madrid con el propósito de favorecer la inclusión de todo el alumnado, con particular atención a aquellos más vulnerables. Para conseguir este objetivo tan ambicioso y necesario se estableció un convenio con la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid para conseguir apoyos especializados en el ámbito de inclusión. Durante estos últimos años, varias psicólogas han implantado un programa de intervención durante el tiempo de ocio para ofrecer una atención individualizada a diversos niños con alteraciones del desarrollo, favorecer la interacción positiva entre todos los alumnos, mejorar el clima de convivencia, coordinarse con el resto de profesionales y potenciar el respeto entre todos. Una de las conclusiones más relevantes de esta experiencia, es que la inclusión educativa es deseable y posible también en un contexto de patio, y que proyectos completos y multiaxiales requieren de la participación y colaboración de todos (iguales, monitores, profesores y padres).



“Vamos a jugar junt@s” Programa inclusivo para el recreo

Andrea Sevilla, María Sotillo, María Bermejo
Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.



Introducción

El programa “Vamos a jugar junt@s” es una iniciativa que surge de las familias del CEIP Príncipe de Asturias de Madrid en el curso escolar 2012-2013. Las familias, a través del AMPA y del AGAE (Comisión de Atención a la Diversidad) establecieron un convenio con la Facultad de Psicología de la UAM con el objetivo de disponer de apoyos especializados para, en colaboración con los profesores, monitores, alumnos y las familias, favorecer la inclusión educativa de todo el alumnado.

La escuela, como nicho privilegiado de desarrollo, es el lugar idóneo para vivir experiencias positivas de la convivencia con otros, favorecer que se rompan prejuicios sociales y aprender con y de la diversidad. Por lo tanto, el objetivo general del proyecto es favorecer la inclusión educativa de todo el alumnado, con particular atención a aquellos más vulnerables.



Conclusiones.

Iniciativa y colaboración activa en las propuestas de actividades que favorecen la cooperación y fomentan valores inclusivos positivos por parte de los alumnos y agentes educativos implicados.

Aumento de la participación de las familias en el conocimiento del desarrollo psicosocial del niño, de las actividades y de las estrategias de intervención implantadas durante el tiempo de ocio.

Una de las conclusiones más relevantes de esta experiencia, es que la inclusión educativa es deseable y posible también en un contexto de patio, y que proyectos completos y multiaxiales requieren de la participación y colaboración de todos (iguales, monitores, profesores y padres).

Resultados

-Evolución individual de las áreas de desarrollo psicosocial respecto a la situación inicial y los objetivos personales marcados (seguimiento mediante informes trimestrales).

-Establecimiento y consolidación de grupos de apoyo de iguales en los momentos de ocio.

-Consolidación de un programa de intervención que favorece la inclusión educativa en el centro.

-Participación activa, gran implicación y actitud proactiva de los agentes educativos para favorecer relaciones sociales positivas entre los alumnos durante el recreo.

-Mayor implicación y coordinación entre los agentes educativos implicados (monitores y maestros) a la hora de fijar objetivos y estrategias de intervención

-Ampliación de los canales de intercambio comunicativo con las familias para conocer los intereses de sus hijos y los avances observados en el entorno familiar.

Metodología

PARTICIPANTES

Los destinatarios del programa han sido cinco alumnos J., D., C., M.A. y V. y todos los compañeros del patio.

EVALUACIÓN INICIAL:

Individual:

Observación sistemática del alumno para evaluar el desarrollo de las dimensiones psicosociales y comunicación con el resto de profesionales de referencia.

EVALUACIÓN CONTINUA:

Individual:

Registro conductual e informe trimestral individual sobre el desarrollo y evolución respecto a los objetivos marcados.

Programa:

Registros observacionales, reflexión sobre las propias prácticas, informe trimestral individual y análisis de las respuestas de los cuestionarios de satisfacción subjetiva (padres y monitores).

Monitores del comedor:

Intercambios comunicativos frecuentes y cuestionario de evaluación del programa.

Familias:

Intercambio de información frecuente (correo electrónico y contacto informal al final de los recreos) y cuestionario de satisfacción subjetiva.

INTERVENCIÓN:

Individual.

-Programa de habilidades sociales para fomentar conductas psicosociales adaptativas y reducir frecuencia e intensidad de conductas desajustadas

-Aumentar la cantidad y calidad de las interacciones con iguales a través del juego.

-Incrementar el repertorio de juegos e intereses.

Iguales

-Aumentar los momentos de ocio compartido.

-Fomentar valores positivos tales como la cooperación, aceptación de la diversidad, solidaridad y empatía

Monitores de comedor:

-Compartir información de los alumnos (evaluación desarrollo, objetivos, ficha de intereses y estrategias de intervención) e intervención conjunta en el recreo.

Maestros de infantil y primaria:

-Intercambios comunicativos para compartir información y objetivos de intervención con el alumno.

Profesionales específicos:

-Compartir objetivos y estrategias de intervención con agentes internos y externos del centro

Reunión de coordinación con los diferentes agentes educativos para compartir el modelo de inclusión educativa y propuestas de intervención del programa.

Propuestas de mejora

Seguir trabajando para identificar y cambiar las concepciones de las personas sobre el propósito de la inclusión educativa para influir en sus prácticas educativas.

Mejorar la coordinación y comunicación del programa con el resto de los profesionales intervinientes, tanto internos como externos al centro.

Generalizar el trabajo de desarrollo de competencias socio-emocionales en los diferentes entornos en los que se desenvuelve la persona (recreo, aula, ocio, familia...).

Aumentar la presencia y participación de los padres en las propuestas de intervención. Potenciar el papel activo de las familias, no solo como la fuente de información principal de su hijo, sino como agente principal de cambio



Agradecimientos

La participación positiva de los alumnos

Especial agradecimiento a los monitores de comedor por su implicación activa en el programa y a la coordinadora por organizar y facilitar el trabajo diario.

Equipo directivo y docente del CEIP Príncipe de Asturias de Madrid.

La implicación y disposición positiva de las familias.

- **Título:**

Formación universitaria e inserción laboral de los titulados con discapacidad auditiva.

- **Autores:**

Mariona Dalmau Montalà

marionadm@blanquerna.url.edu

Ingrid Sala Bars

ingridsb@blanquerna.url.edu

Montserrat Llinares Fité

montserratlf@blanquerna.url.edu

- **Finalidad del trabajo presentado**

Contribuir a la inclusión profesional y social de los titulados universitarios con discapacidad auditiva.

- **Objetivos del trabajo**

a) Conocer la experiencia de los titulados universitarios con discapacidad auditiva sobre los apoyos recibidos durante su educación universitaria para desarrollar las competencias profesionales, b) Descubrir, a partir de la experiencia de los titulados universitarios con discapacidad auditiva, cuáles son las competencias profesionales más valoradas por los empresarios, c) identificar el valor de las prácticas durante el desarrollo de la educación universitaria en base a la adquisición de las competencias profesionales, d) detectar las necesidades y los apoyos que las personas con discapacidad auditiva consideran importantes para desarrollar adecuadamente sus estudios universitarios.

- **Metodología**

La información se recogió a través de un cuestionario elaborado con preguntas cerradas y abiertas. Los datos fueron analizados cuantitativamente y cualitativamente. La muestra participante fué de 84 titulados universitarios con discapacidad auditiva de diferentes universidades españolas.

- **Resultados**

Los datos analizados indican que: a) la obtención de unos estudios universitarios se considera, entre los titulados universitarios con discapacidad auditiva, facilitador para el acceso al mercado laboral, b) la universidad no facilita, de manera suficiente, a los estudiantes con discapacidad auditiva los apoyos necesarios para poder adquirir la mayoría de las competencias profesionales, c) es necesario que el profesorado universitario esté formado en temas de accesibilidad universal y metodologías que favorezcan, desde un modelo inclusivo, la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva, d) a pesar de que las prácticas, durante la formación universitaria, se consideran esenciales para favorecer la futura inserción laboral de los titulados universitarios con discapacidad auditiva, aunque no cubren suficientemente las necesidades de estos estudiantes.

- **Conclusiones**

Se pone de manifiesto la importancia de la formación universitaria para las personas con discapacidad auditiva para facilitar su inserción al mercado laboral ordinario y, consecuentemente, su inclusión social. No obstante, se debe destacar la necesidad de garantizar una formación universitaria capaz de dar respuesta a las características de todos los estudiantes y, más concretamente, de aquellos que presentan alguna discapacidad. Por este motivo, se considera imprescindible que el profesorado universitario tenga una formación específica y cuente con los apoyos (personales y materiales) necesarios para atender a la diversidad.

- **Título:**

Aproximación a dinámicas comunicativas para la construcción de incipientes proyectos académico-profesionales en alumnos de 4º ESO.

- **Autores:**

Abel Merino Orozco (coord.)
abmerino@unizar.es

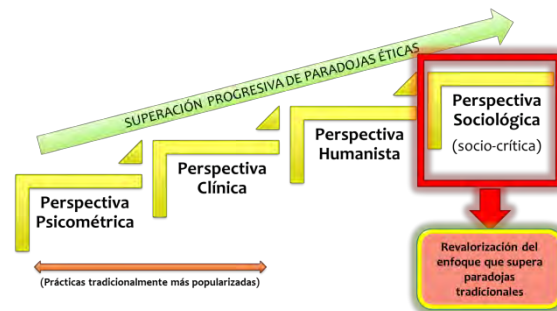
María Alonso Carrera
Maalonso22@hotmail.com

- **Resumen del póster:**

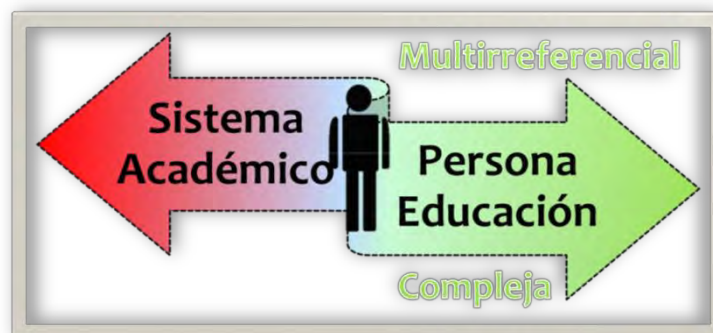
Se presenta una investigación concretada a nivel de una institución educativa con una finalidad de optimización de las prácticas educativas llevadas a cabo por el departamento de orientación y emprendida desde la Universidad de Zaragoza. Meramente, se esboza la idea y espíritu de la investigación a fin de explicitar los apartados clásicos de una investigación (marco teórico, método, resultados y discusión) en el póster dinámico en el 1er Congreso Internacional de Orientación para una Sociedad Inclusiva. Se entiende la importancia de la Orientación Profesional como vehículo entre el sistema académico, así como sus pretensiones de educación integral e inclusiva, y la inherencia de una eficaz construcción de un proyecto académico-profesional que atienda tanto a la multirreferencialidad de la persona como a la levedad del contexto social actual.

- **Justificació y marco teórico:**

Las sesiones de Orientación Profesional suponen un escenario educativo que genera una excelente oportunidad para establecer unas bases adecuadas para la construcción de proyectos académico-profesionales coherentes a la actualidad social, la ética y la complejidad. Tras una revisión de la literatura en la que se aborda el desarrollo de Orientación Profesional como disciplina y las consideraciones coyunturales derivadas de la realidad actual, se reflexiona sobre algunos aspectos relevantes que han de tenerse en cuenta para atender a la praxis educativa desde el departamento de orientación.



El escenario es un fenómeno construido por sus nativos mediante sus interrelaciones y los significados que le atribuyen al mismo, lo cual va a generar la cultura. Por tanto, entiendo el escenario como algo construido e insoluble, en tanto que todos los nativos son parte constituida y constituyente del mismo, por lo que todos están en mutua dependencia. Ciertamente, se deriva de la concepción del escenario como un entramado interpersonal bajo los principios de la complejidad (Arraiz y Sabirón, 2012). En consecuencia, se propone un enfoque transdisciplinar (Nicolescu, 2000) para la comprensión holística de la realidad construida que supera el mero análisis fragmentado del escenario y coherente con la multirreferencialidad de la persona (Ardoino, 1993).



Se concibe la Orientación Profesional como proceso en tanto que, desde la autonomía que se comienza a demandar para la construcción incipiente en la educación obligatoria, la construcción del proyecto se da a lo largo de la vida puesto que cada situación vital es susceptible de ser capitalizada para el enriquecimiento y consolidación del mismo. La construcción del proyecto implica una permanente situación de duda reflexiva hacia él, de la persona como ser en proyecto (Bernard, 1995); en este sentido, el derecho a cambiar, a errar y, en definitiva, a autodeterminarse se erigen como axiomas fundamentales.

Los enfoques apriorísticos de la Orientación Profesional limitan la concepción de proyecto académico profesional como proceso, lo constriñen en la propia autorreflexión constante que ha de generar y vulnera la autodeterminación de la persona. Asimismo, cualquier proyecto ha de poseer la flexibilidad para poder ser modificado y atender al oportunismo profesional. Consecuentemente con lo

señalado, toda propuesta de Orientación Profesional ha de contemplar el autoconocimiento del usuario y una fase intencionada de conocimiento del entorno para la toma de decisiones académico-profesionales (Romero, 2004).



- **Objetivos:**

Así pues, se considera de sumo interés realizar una investigación situada con una finalidad de utilidad. Por tanto, el principal interés reside en comprender los valores y significados que subyacen en la incipiente construcción de proyectos académico-profesionales estimulados en las dinámicas comunicativas de sesiones de Orientación Profesional, contextualizadas dentro de Plan de Orientación Académica y Profesional. La confrontación de los resultados respecto a la revisión de la literatura facilita la optimización del plan y de su concreción en el aula, de manera que se revaloriza la importancia de la investigación como clave para la innovación educativa y la atención a la multirreferencialidad del alumnado.

- **Diseño:**

Se revela pertinente utilizar un diseño etnográfico dado que se desea la inmersión en el campo para comprender en profundidad el significado de un entramado intersubjetivo complejo. Mediante la observación participante se concreta la investigación en los significados atribuidos al campo, los valores que se promocionan en el mismo y la atención a la particular perspectiva adolescente.

- **Resultados y discusión:**

En los resultados emerge un especial arraigo al sistema académico, así como una discrepancia entre las demandas de un proyecto académico-profesional actual, la propuesta de los agentes educativos y la mirada adolescente, lo cual realza el valor de la investigación como base para la mejora de la praxis educativa.



Dinámicas comunicativas para la construcción de incipientes proyectos académico-profesionales en alumnos de 4º ESO

Las sesiones de Orientación Profesional suponen un escenario educativo que genera una excelente oportunidad para establecer unas bases adecuadas para la construcción de proyectos académico-profesionales coherentes a la actualidad social, la ética y la complejidad.

MERINO-OROZKO, Abel; ALONSO, María



Adaptado de Romero, 2004

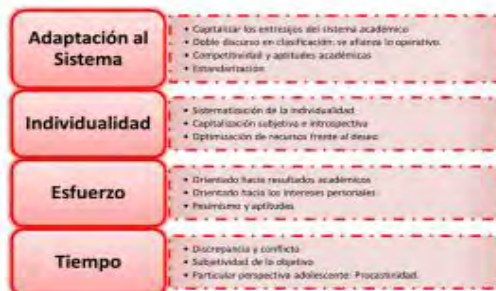
La construcción del proyecto implica una permanente situación de duda reflexiva hacia él, de la persona como ser en proyecto (Bernard, 1995); en este sentido, el derecho a cambiar, a errar y, en definitiva, a autodeterminarse se erigen como axiomas fundamentales.

Los enfoques apriorísticos de la Orientación Profesional limitan la concepción de proyecto académico profesional como proceso, lo construyen en la propia autoreflexión constante que ha de generar y vulnera la autodeterminación de la persona. Asimismo, cualquier proyecto ha de poseer la flexibilidad para poder ser modificado y atender al oportunismo profesional. Consecuentemente, toda propuesta de Orientación Profesional ha de contemplar el autoconocimiento del usuario y una fase intencionada de conocimiento del entorno para la toma de decisiones académico-profesionales (Romero, 2004).

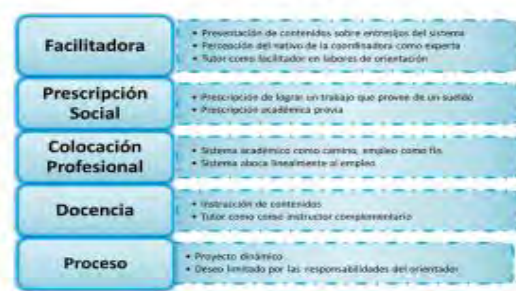


A fin de valerse eficazmente de la metodología de observación participante, la figura del investigador se contempla como participante pseudo-implicado, comprometido en el proceso de Orientación Profesional e interesado en situarse en el marco referencial del grupo. Se realizan 3 sesiones de Orientación en el aula, más 1 de contraste y 5 entrevistas.

Objetivos

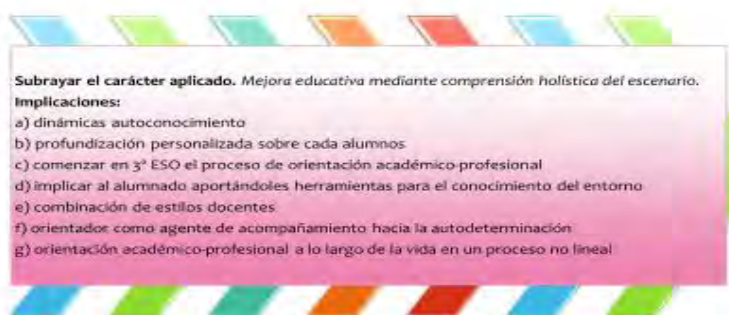


Valores



Significados

UTILIDAD



- **Título:**

UN CLICK PARA LA INCLUSIÓN: El uso de la tecnología en aras del mejoramiento de diversas áreas, incluida la educación en centros educativos de Ed. Primaria en Salamanca

- **Autores:**

Sinaia Lopo Guanaes
sinaiguanaes@usal.es

- **Resumen del póster:**

Este trabajo tiene como finalidad, analizar la evolución de la intervención del Estado Español, en la comunidad de Castilla y León, en una perspectiva inclusiva de la educación, teniendo en cuenta verificar la importancia de efectuar la sistematización de las políticas públicas en pro de una escuela de calidad para todos, Destacándose en ese contexto la escuela, preferencialmente, inclusiva y sus características sobre la base de los principios de justicia social, la igualdad de oportunidades y la inclusión escolar para todas las personas.. Se inscribe la investigación que da pie a este artículo una investigación de campo, llevada a cabo en el año de 2012 a través de cuestionarios aplicados al director o jefe de estudio de 39 centros educativos de Salamanca, España. Como resultados sobresalen la averiguación de los avances y logros en la legislación española, aunque también se observa la existencia de grandes dificultades y obstáculos encontrados a favor de una mayor rapidez y eficiencia del proceso de apropiación y uso de la Tecnología Asistida tan necesaria para la inclusión de los alumnos con discapacidad.

- **Palabras clave:** políticas públicas educacionales, educación inclusiva, tecnología asistida, tecnología de apoyo

- **Carectización de la investigación:**

Durante los últimos años, el concepto de Inclusión ha evolucionado hacia la idea de que los niños/as deben tener oportunidades equivalentes de

aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. El énfasis está en el logro de una efectiva inclusión escolar donde el sistema educativo debe tener la capacidad de proponer una respuesta institucional, curricular, pedagógica y comunitaria frente a las heterogeneidades constatadas en alumnas y alumnos.

Entre los principales objetivos del estudio realizado, podemos destacar los siguientes: a) Comprobar en las escuelas investigadas la concordancia existente entre las políticas públicas españolas, y de la comunidad de Castilla y León, para el acceso de las nuevas tecnologías y constatar conjuntamente si las mismas posibilitan a las personas con discapacidad el acceso a la Tecnología Asistida. b) Analizar el acceso a los recursos de TA, c) Identificar los factores que dificultan los procesos de inclusión y además verificar la formación de los profesores en relación a la TA e inclusión.

La primera articulación, con el fin de recopilar datos de la investigación, consistía en visitar la Consejería de Educación en Salamanca para conseguir una lista actualizada con la dirección, correo electrónico y teléfono de los Centros de Educación Infantil y Primaria en Salamanca; en esta visita se averiguó de que los datos de la página Web estaban actualizados, siendo entonces éstos la fuente de datos de esta investigación. Realizada la selección según el campo de investigación, fueron enviados los cuestionarios por e-mail dirigidos a los directores o jefes de estudios, elegidos tanto por formar parte del equipo directivo como por tener como principal función la de dirigir todos los aspectos de la obra educativa, siendo, por tanto, los indicados para responderlos.

El principal instrumento para la recopilación de datos para esta investigación fue un cuestionario con 17 preguntas, construido con un intento de comprobar hipótesis, con el objetivo principal de esta investigación que fue estudiar y discutir cómo las escuelas en Salamanca están recibiendo y experimentando el proceso de apropiación de TA necesaria para la inclusión de estudiantes con discapacidad, la información fue recogida a través del cuestionario con una doble modalidad: on line, a través de "googledocs" y en formato papel, ésta aplicación fue hecha después de obtener, escasamente, una respuesta en la primera modalidad. La muestra se realizó en las escuelas donde estas fueron divididas por "zonas" y las entregas del cuestionario se hicieron en una semana y se recogieron a la semana siguiente personalmente.

En este estudio, el sondeo estaba "dividido" en tres secciones importantes: características de los centros y la comprobación de alumnos con discapacidad; la segunda parte se refiere a las políticas públicas educacionales en relación a la inclusión y el uso de las TIC o TA; y la tercera parte, sobre la

importancia, costo y acceso a los recursos de TA y además sobre la formación de los profesores sobre las TA.

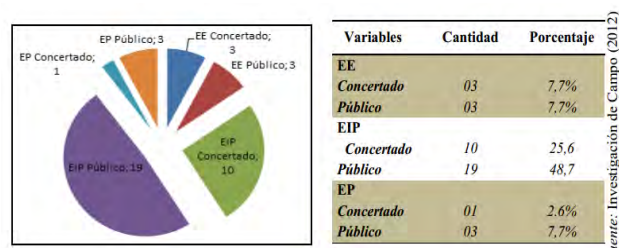
No utilizamos el método de selección. La encuesta fue aplicada en el universo total de centros educativos de modalidad pública o concertada, de Educación Infantil, Educación Infantil y Primaria y Ed. Especial ubicadas en Salamanca capital. Obtuvimos una muestra final de 39 escuelas de las 48 existentes. Las escuelas investigadas corresponden a 100 %, (25 de los centros públicos) y 60,8 % (14 de los centros concertados). La recogida de los datos se fue realizada entre los meses de mayo a junio de 2012.

De los datos recogidos, por lo tanto, se puede detectar y determinar los ejes o categorías que conduzcan mejor y contribuyan al análisis y discusión de los mismos. Las características de los datos recogidos nos llevaron a presentar el análisis y la discusión a partir de dos grandes áreas o categorías a) La política pública como un garantizador de la inclusión b) La propiedad de TA en las escuelas estudiadas; y la necesidad del uso de la TA por los estudiantes con discapacidad en entornos educativos inclusivos. Utilizamos el programa Excel para hacer los análisis de los datos.

- **Características de los centros estudiados:**

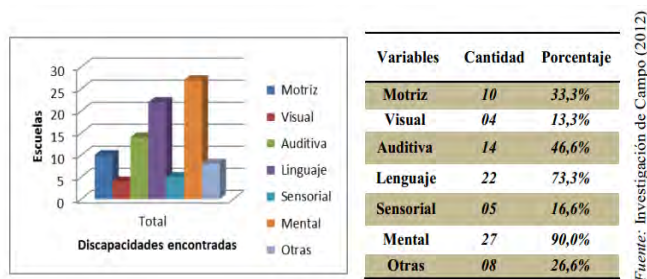
Las cuatro primeras preguntas del cuestionario estaban dirigidas a la caracterización de los centros estudiados, así obtuvimos los referidos resultados:

Tabla y gráfico nº 01- Caracterización de los Centros: nivel educativo y tipo



En las dos primeras preguntas se determinó que las escuelas de la muestra, 39 en el total, se dividieron en los siguientes niveles educativos: en Educación Especial (EE) con 6 el 15,4%, de Educación Infantil Primaria (EIP) con 29 el 74,4% y Educación Primaria (EP), con 04 el 10,2%. Divididos en dos tipos de centros: Concertados con 14 el 35,9 % y Públicos con 25 el 64,1 %. En la tercera pregunta, al indagar si tienen o no Equipo Pedagógico Terapéutico para atender a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, el 87,1% (34 escuelas). Siendo coherente con la legislación en atención a la diversidad en vigor, Instrucción Conjunta, de 7 de enero de 2009.

Tabla y gráfico nº 02. Centros educativos que tienen alumnos matriculados según el tipo de discapacidad



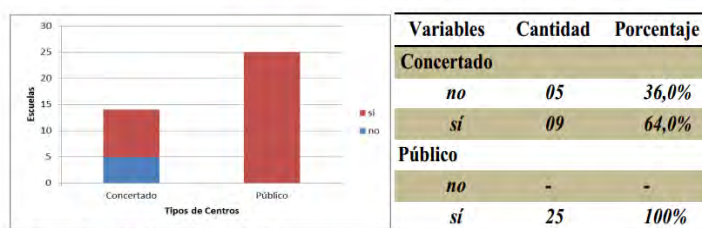
En la cuarta pregunta, se constató que el 77%, (30 de las escuelas) tienen alumnos matriculados con discapacidad. En esa pregunta, respuesta múltiple, los entrevistados podían marcar más de una opción, observamos que la mayor concentración es de alumnos con discapacidad mental encontradas en 27 de las escuelas, con el 90% del total. Después encontramos la discapacidad de lenguaje con 22, el 73,3%, seguidos de discapacidad auditiva con 14, el 46,6%, continuadas por las discapacidades motriz, sensorial y otras.

Las escuelas que señalaron la opción “otras” enumeraron las siguientes discapacidades: autismo, trastorno global del desenvolvimiento, hiperactividad (TDA), superdotación y pluridiscapacidades. Tener los alumnos con discapacidad en centros ordinarios hace efectivo el derecho que ratifica la Convención da ONU (ONU, 2006:37) “(...) los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.”

- **Las políticas públicas e inclusión:**

En el segundo bloque de preguntas buscamos averiguar las viabilidades de las Políticas Públicas (PP), en Castilla y León, en relación con los alumnos con discapacidad, y en relación a la garantía del acceso a las TIC y la TA.

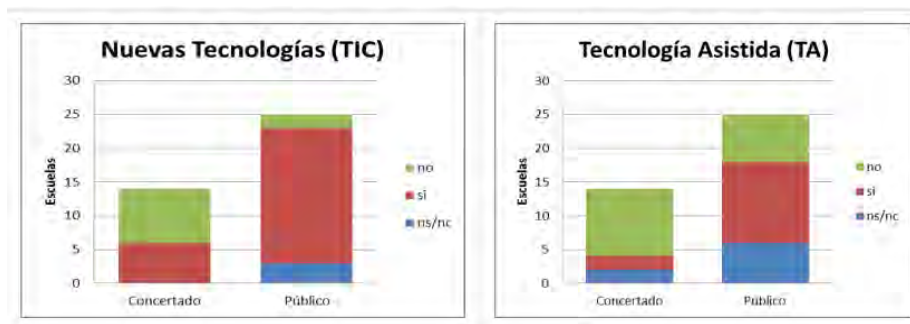
Tabla y gráfico nº 03-¿Las Políticas Públicas de Castilla y León atienden las necesidades de los alumnos con discapacidad?



El esfuerzo normativo de la Comunidad de Castilla y León en atender las necesidades de los alumnos con discapacidad, yace reconocido 34 respuestas, con el 87,1% del total, demostrando que las instituciones investigadas hace evidente la claridad y el objetivo de inclusión escolar en la política educativa de la comunidad de Castilla y León lo que nos parece muy interesante siendo la inclusión el eje de la legislación educativa de la actualidad.

Cabe mencionar, como resultado, aunque inesperado, la constatación de que a partir de este conjunto de preguntas, algunas escuelas no contestaron o no respondieron a las preguntas, observándose una mayor repetición de abstención en las escuelas que no tenían alumnos matriculados con discapacidad. Sería interesante descubrir en futuras investigaciones qué es lo que ha llevado a esas abstenciones. Como también sería muy interesante ampliar esa cantidad y lograr poco a poco, avances en la respuesta educativa de calidad para todos.

Tabla y gráfico nº 04-¿Las Políticas Públicas de Castilla y León favorecen a los alumnos con discapacidad el acceso a las nuevas tecnologías TIC y la TA?



En relación con la utilización de las TIC, obtuvimos un resultado de 66,7% positivo relacionado con las garantías de las políticas públicas. Vale resaltar que algunas escuelas citaron el programa RED XXI, como el marco principal que tiene como fin adecuar y enriquecer desde la integración de las TIC en la escuela los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos utilicen las TIC en la actividad educativa y contribuya a su mejor formación como alumnos y ciudadanos

También en relación a las garantías de estrategias oficiales que garanticen la TA, los números no son positivos: 43,6% de las escuelas respondieron con una negativa a esa garantía, lo que indica la “ausencia” o no cumplimiento de una política pública, como se contempla en el “Plan de Atención a la Diversidad” que puntúa las garantías de las TA en el nivel autonómico, y

Variables	Cantidad	Porcentaje
TIC		
<i>no</i>	10	25,6%
<i>sí</i>	26	66,7%
<i>ns/nc</i>	3	7,7%
TA		
<i>no</i>	17	43,6%
<i>sí</i>	14	35,9%
<i>ns/nc</i>	8	20,5%

Fuente: Investigación de Campo (2012)

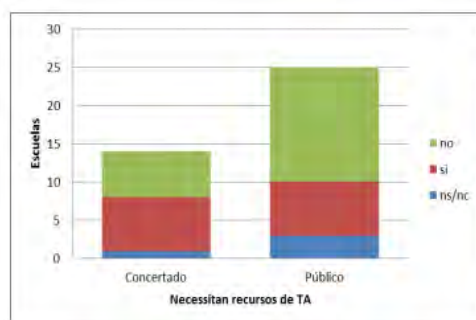
además, se confirman estos datos en la falta de “opinión” cuando 20,5% no saben o no contesta.

- **El proceso de la inclusión y la importancia, costo y el acceso a la TA:**

En este conjunto de preguntas se investigó sobre la necesidad, el acceso y costo de los recursos de la TA; y además sobre los ambientes y la formación de los profesores en los procesos inclusivos.

En la octava pregunta, al ser indagados sobre la necesidad de los alumnos en tener algún tipo de adaptación, recursos de accesibilidad o utilización de la TA para realización de las actividades escolares, solamente el 35,9% respondieron positivamente destacando los siguientes aparatos: ordenador, teclados especiales, ratones adaptados, lápiz auto deslizantes, sistemas alternativos de comunicación y “adaptaciones curriculares”.

Tabla y gráfico nº 05-¿Los alumnos necesitan de alguna TA para hacer las actividades?



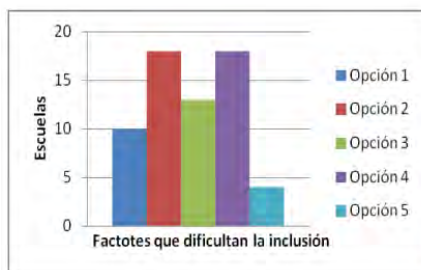
Variables	Cantidad	Porcentaje
Necesitan de TA		
<i>no</i>	21	53,8%
<i>si</i>	14	35,9%
<i>ns/nc</i>	4	10,3%

Fuente: Investigación de Campo (2)

Y 53,8% respondieron negativamente. Estos resultados nos indican una reflexión, por parte del cuerpo directivo, “comprometidos” con la inclusión, cuando no aprecia, como visto anteriormente, la tendencia, reconocimiento y la apreciación de todas las posibilidades que ofrecen esos recursos de TA en la escuela inclusiva.

Con este estudio nos hemos aproximado, sobre la percepción de las políticas en la atención a la diversidad del alumnado con respecto a las garantías de las TIC y de la TA, puesto que los números no fueron tan efectivos. Posteriormente, cuando son preguntados sobre los factores que son impeditivos para una efectiva inclusión obtenemos los siguientes resultados

Tabla y gráfico nº 06-Factores que son más difíciles para una efectiva inclusión de los alumnos con discapacidad



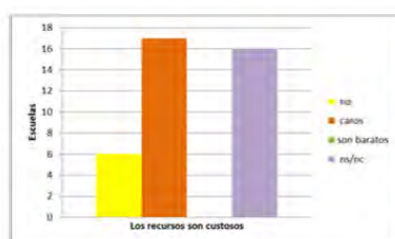
Variables	Cantidad	Porcentaje
Opción 1	10	15,9%
Opción 2	18	28,6%
Opción 3	13	20,6%
Opción 4	18	28,6%
Opción 5	04	6,4%

Fuente: Investigación de Campo (2012)

Tuvimos en esta pregunta una abstención de 5 respuestas el 12,8% y con respuesta múltiple, los factores más votados fueron: La falta de recursos didácticos (TA) y La dificultad que presenta el alumno (Opciones 2 y 4) con el 28,6% cada uno, lo que nos parece una controversia, pues la inversión en TA serviría verdaderamente para disminuir las dificultades presentadas por los alumnos y la valoración de sus potencialidades en contraposición a la lógica de un modelo de intervención centrado en las deficiencias, restricciones e incapacidades. A continuación fueron seguidos por la falta de recursos estructurales y ambientales (Opción 3) con el 20,6%; y por último la falta de experiencia y conocimiento en esa área por parte del profesor (Opción 4) con el 15,9% y en “otras” (Opción 5) con el 6,4% aparece la falta de recursos humanos, y las ausencias por parte del alumnado. Seguidamente fueron cuestionados si el ambiente de sus escuelas era inclusivo y accesible, los datos muestran que 29 escuelas (74,3% de la muestra) consideran que su ambiente era accesible e inclusivo, mientras que 7 apuntaron que no, (lo que corresponde al 18% de la muestra) y 3 escuelas (7,7% de la muestra) no saben o no contesta.

En la undécima pregunta, se preguntó si el laboratorio de informática tenía alguna adaptación física para el trabajo con alumnos con discapacidad y alcanzamos los siguientes resultados: 21 (53,9%) dijeron que no y 13(33,3%) dijeron que sí y, también 5(12,8%) no sabe o no contesta. Como se puede ver en el capítulo anterior existen muchos recursos de TA para el ordenador que auxilian a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. A continuación, se les preguntó acerca de los costes de los recursos de TA adquiriendo los siguientes resultados.

Tabla y gráfico nº 07-¿Los recursos de TA son costosos?



Variables	Cantidad	Porcentaje
no son caros	06	15,4%
son caros	17	43,5%
son baratos	-	-
ns/nc	16	41,1%

Fuente: Investigación de Campo (2012)

La mayoría, 17 (43,5% de la muestra), respondió que consideran que los recursos de TA son caros y difíciles de encontrar, mientras que 06 (15,4% de la muestra) creen que no son caros y además se pueden llevar a cabo y ninguno de ellos cree que son baratos. Se acentúa en esta pregunta un número excesivo de entrevistados que no sabe o no contesta, 16 (41,1% de la muestra). Tomemos nota de que "es un gran desafío para la misión de la escuela, que es garantizar la igualdad de oportunidades para cada servicio de su diferencia, desarrollando al máximo su propio potencial y su inclusión en el grupo." (Bersch y Tonolli, 2006:1).

Sólo podemos tener una verdadera inclusión si somos capaces de disminuirlas barreras que separan los que tienen acceso de aquellos que no tienen acceso a las Tecnologías de Apoyo, universalizando su acceso. A continuación, se preguntó si la escuela proporciona ese recurso.

Tabla y gráfico nº 08-¿Los recursos de TA son proporcionados por la escuela?



Variables	Cantidad	Porcentaje
sí	04	10,2%
muy poco	06	15,3%
a veces	16	41,0%
no	01	2,5%
ns/nc	12	30,7%

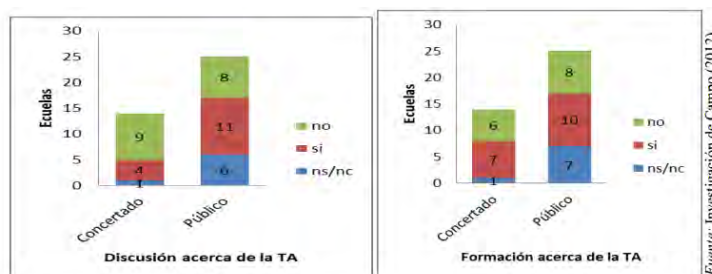
Fuente: Investigación de Campo (2012)

Logramos respuestas de las cuales 04 de las escuelas el (10,2%) confirmaron proporcionar esos recursos a sus alumnos, 06 de las escuelas el (15,3%) declararon que oferta muy poco, otros 16 (41,0%) dijeron que a veces, dependiendo de las posibilidades que posea el centro y solamente 01 de la escuelas (2,5%) afirmó que no lo proporciona y con una porcentaje significativo en esta pregunta no sabe o no contesta, 12 de las escuelas (30,7%). Sabemos que los estudiantes que tienen alguna discapacidad necesitan de apoyo educativo, que es importante para que se dé su aprendizaje, por lo tanto, los números muestran que para la escuela sigue siendo muy difícil adaptarse a las necesidades de cada estudiante. De acuerdo con Maciel y Barbato (2010:160). "es importante considerar si son disponibles el apoyo para los estudiantes y su familia, para que su expectativa de logro positivo escolar para todos los estudiantes, sin excluir a aquellos que requieren una atención especial a sus necesidades". La praxis educativa, concebida de este modo tiende a promover el reconocimiento y la organización de los recursos, procesos y ambientes diversos con el fin de

promover la enseñanza y el aprendizaje. Hay iniciativas que sirven de ejemplo, como del Gobierno Federal de E.E.U.U., que reconociendo la importancia de la TA para los estudiantes cuando revisó el IDEA (1997), el referido documento recomienda que: “los distritos de escuelas tienen que considerar la Tecnología Asistida para cualquier niño/a con necesidad de apoyo educativo

El espacio para la discusión y formación de TA no está resguardado en las escuelas investigadas, lo cual se confirma en los resultados alcanzados.

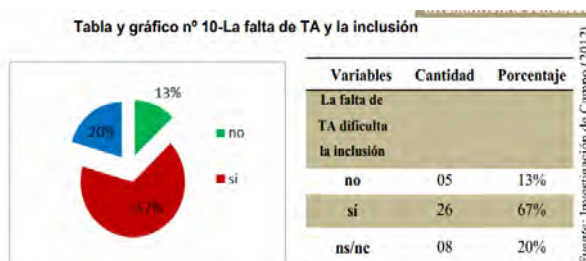
Tabla y gráfico nº 09- Momentos de discusión en la escuela y formación para utilizar adecuadamente los recursos de TA



Verificamos que 43,6% de las escuelas no ofrecen momentos de discusión sobre TA, y cuando fueron consultados si los profesores habían participado de alguna formación, el resultado fue de 14 respuestas negativas 35,9%.

Variables	Cantidad	Porcentaje
Discusión de TA		
no	17	43,6%
sí	15	38,5%
ns/nc	07	17,9%
Formación en TA		
no	14	35,9%
sí	17	43,6%
ns/nc	08	20,5%

Una escuela, para convertirse en inclusiva, requiere que la comunidad escolar tenga una actitud positiva y favorable para aceptar la diversidad. Y además, debe incorporar a su currículo herramientas tecnológicas; incluso TA, que requieren del profesorado, fundamentalmente, una adecuada formación dirigida al aprendizaje de la importancia, variedad y utilización de estos recursos, dotándolos de conocimientos para saber qué, cómo y por qué hacerlo. También el entorno escolar debe ofrecer un acceso igualitario a esa tecnología para que todos los alumnos pertenezcan a un contexto inclusivo.



Vivimos en una sociedad inclusiva y el estudiante (con o sin discapacidad) tiene la necesidad y el derecho de estar en la escuela (prioritariamente inclusiva) y ser atendido de acuerdo a sus necesidades. Así con 67%, comprobamos que los profesionales consultados creen que la falta de los recursos de TA puede dificultar la inclusión. Infelizmente, los profesores no se han dado cuenta de que pueden ser el puente entre el estudiante y el proceso de inclusión. Las cuestiones en las que observamos abstenciones por parte de algunos entrevistados pueden estar relacionadas con diversos factores desconocidos, esto nos hace pensar que necesitarían ser averiguadas en futuras investigaciones sin embargo, se destaca que al recoger los datos, algunos interrogados señalaron no haber respondido algunas preguntas por no tener alumnos con discapacidad en sus escuelas.

Desafortunadamente, la presente investigación de campo comprueba que las administraciones educativas deben impulsar políticas (y acciones) claras y comprometidas con la inclusión educativa y los recursos necesarios para alcanzarla ya que la característica más importante del proceso de inclusión educativo en España, –donde después de décadas con políticas direccionadas a la inclusión, se verifica que no se pueden romper las principales barreras que limitan el derecho a la educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas de apoyo educativo– es el acceso a los recursos de Tecnología Asistida.

- **Conclusiones**

Verificamos que actualmente el sistema educativo “asume” actitudes que favorecen la inclusión contribuyendo para el ingreso o la permanencia en la escuela de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; pero, al mismo tiempo, identificamos la existencia de barreras, y destacamos, que para eliminarlas la importancia de la “protección de la Educación para Todos” a través de estrategias deficiencia, eficacia y solidez de las políticas públicas que garanticen el acceso a los apoyos y recursos de TA como hemos visto, es muy importante en el proceso.

El diseño de investigación que se consideró más apropiado a los fines propuestos implicó el empleo de un cuestionario, construido expresamente para este estudio para la obtención de los datos, atendiendo a los objetivos planteados en esa pesquisa. La población estuvo constituida por 100% de los centros públicos y 60,8% de los centros concertados, es decir, 39 de los existentes en el centro de Salamanca lo que nos parece una muestra satisfactoria. Comprobamos la existencia de una doble red de centros educativos de educación Infantil y Primaria (ordinario o especializado).

Identificamos que en la mayoría de los centros ordinarios existe la presencia de alumnos con discapacidad y, conjuntamente, ratificamos el reconocimiento del esfuerzo legislativo-educativo de la Comunidad de Castilla y León en atender sus necesidades específicas de apoyo.

Ratificamos características significativas de la escuela inclusiva Salmantina, principalmente, a través de la ejecución del Plan marco de atención educativa a la diversidad, que busca la igualdad de oportunidades para todo alumnado en materia de educación, con acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades particularmente de los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo al igual que, identificamos en su mayoría que las escuelas son dotadas de Equipo Pedagógico Terapéutico y consideradas accesibles e inclusivas.

La investigación de campo tuvo además como objetivo verificar y analizar cómo las escuelas Salmantinas vivencian la apropiación de la TA necesaria para la inclusión social y la escolar. Constatamos en la presente investigación una concordancia legislativa entre las políticas públicas españolas y las de la comunidad de Castilla y León para el acceso de las nuevas tecnologías, de esta forma, abordando la discapacidad con el foco en la igualdad de oportunidades, usando los recursos señalados para la eliminación de obstáculos y utilizándolos como instrumento de inserción, integración, inclusión social y escolar.

Aunque confirmemos algunas propuestas con enfoques inclusivos y el incremento legislativo en promover la utilización de las TIC como un recurso educativo, identificamos, una insuficiencia, en relación a la TA pues no identificamos su real garantía en la investigación de campo. De este modo, sin embargo, constatamos, factores impeditivos del proceso inclusivo: La escasez o falta de recursos de TA, la dificultad de las escuelas en ofrecerlos derivadas del coste o la dificultad de encontrarlos y también la falta de discusión y formación del profesor sobre el tema.

Recordemos que son muchos los profesionales investigados 67% que perciben la falta de la TA como un factor que puede dificultar la inclusión y destacamos que en la actualidad, se encuentran avances y descubrimientos significativos de las posibilidades prácticas relacionadas con la tecnología, en los principios de la educación inclusiva, incluso acerca de las realidades, posibilidades y necesidades de los estudiantes con discapacidades. Así, señalamos la necesidad de universalizar la utilización de la TA y de invertir además en la formación profesional. Cuanto menores sean las barreras y mayores los apoyos, mayores serán las potencialidades de alcanzar la educación para TODOS.

Creemos que esta investigación es “más” valiosa y evidente por el momento privilegiado de las posibilidades y potencialidades que vivimos, con los avances reales en materia de ciencia, tecnología e innovación, junto con la expansión de una nueva visión del mundo inclusivo. Evidentemente, es un campo abierto a muchas posibilidades y de gran valor práctico porque se reconoce que son muchas las necesidades para poder caminar en el sentido de la educación inclusiva.

Concluimos que para asegurar una educación inclusiva, tenemos que ir más allá de la formulación legislativa y asumirla como un desafío de toda la sociedad, que debe ayudar, asesorar, convencer o presionar a los gobiernos en la realización efectiva de acciones a fin de garantizar las políticas públicas que promuevan la educación inclusiva. Solamente así la educación inclusiva deja de ser una utopía para convertirse en realidad y en un “trabajo de todos y para TODOS”. Para cualquier persona que piense que la inclusión y el acceso a la TA es una utopía, comparto el pensamiento de Eduardo Galeano que dice: “Utopía está allí en el horizonte. Me aproximo dos pasos, ella se apartados pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos. Cuanto más avance, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Sirve para no dejar de caminar”. Creo que existen múltiples experiencias exitosas de inclusión educativa que no han llegado a generalizarse, sin embargo para cualquier persona que decide seguir la inclusión sabe que este camino es amplio y no tiene atajos.

- **Referencias bibliográficas**

Abellán, C y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento* Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XIII Número 13 Vol. I Enero-Junio de 2013, 14–29.

Bersch, R y Tonolli, J. (2006). *Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva*. Recuperado el 12 de octubre de 2011, desde <http://www.bengalalegal.com/tecnol-a.php>

Echeita, G. (2011). *El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!*, CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011:117-128. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf>

Verdugo, M. A. y Rodríguez, Aguil, A.(2010). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales, en *Revista de Educación*, 358.

UN CLICK PARA LA INCLUSIÓN: El uso de la tecnología en aras del mejoramiento de diversas áreas, incluida la educación en centros educativos de Educación Primaria en Salamanca



Resumen

Este trabajo tiene como finalidad, analizar la evolución de la intervención del Estado Español, en la comunidad de Castilla y León, en una perspectiva inclusiva de la educación, teniendo en cuenta verificar la importancia de efectuar la sistematización de las políticas públicas a favor de una escuela de calidad para todos. Destacándose en ese contexto la escuela, preferencialmente, inclusiva y sus características sobre la base de los principios de justicia social, la igualdad de oportunidades y la inclusión escolar para todas las personas. De este modo, se presenta la parte empírica, llevada a cabo en el año de 2012 a través de cuestionarios aplicados al director o jefe de estudio de 39 centros educativos de Salamanca, España. Como resultados sobresalen la averiguación de los avances y logros en la legislación española, aunque también se observa la existencia de grandes dificultades y obstáculos encontrados a favor de una mayor rapidez y eficiencia del proceso de apropiación y uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o Tecnología Asistida (TA) tan necesarias para la inclusión de los alumnos con discapacidad.

Palabras-clave: Políticas Públicas Educativas, Educación Inclusiva, TIC, Discapacidad, Tecnología Asistida (TA), Tecnología de Apoyo (TA).

Objetivos

- Comprobar en las escuelas investigadas la concordancia existente entre las políticas públicas españolas, y de la comunidad de Castilla y León, para el acceso de las nuevas tecnologías y constatar conjuntamente si las mismas posibilitan a las personas con discapacidad el acceso a la Tecnología Asistida.
- Analizar el acceso a los recursos de TA.
- Identificar los factores que dificultan los procesos de inclusión y además verificar la formación de los profesores en relación a la TA e inclusión.

Caracterización de la investigación

El principal instrumento para la recopilación de datos para esta investigación fue un cuestionario con 17 preguntas, construido con un intento de comprobar hipótesis, con el objetivo principal de esta investigación que fue estudiar y discutir cómo las escuelas en Salamanca están recibiendo y experimentando el proceso de apropiación de TA necesaria para la inclusión de estudiantes con discapacidad. La muestra se realizó como lo expuesto en el de las escuelas divididas por "zonas" y las entregas se hicieron en una semana y se recogieron a la semana siguiente personalmente. En este estudio, el cuestionario fue "dividido" en tres secciones importantes: características de los centros y la comprobación de alumnos con discapacidad; la segunda parte se refiere a las políticas públicas educacionales en relación a la inclusión y el uso de las TIC o TA; y la tercera parte, sobre la importancia, costo y acceso a los recursos de TA y además sobre la formación de los profesores sobre las TA. La encuesta fue aplicada en el universo total de centros educativos de modalidad pública o concertada, de Educación Primaria (EP), Educación Infantil y Primaria (EIP) y Ed. Especial (EE) ubicadas en Salamanca capital. Obtuvimos una muestra final de 39 escuelas de las 48 existentes. Las escuelas investigadas corresponden a 100% (25 de los centros públicos) y 60,8% (14 de los centros concertados). La recogida de los datos fue realizada entre los meses de mayo a junio de 2012.

Características de los centros

Niveles educativos	Tipos de Centro	Equipo Pedagógico Terapéutico	Alumnos con discapacidad
EIP: 74%	Público: 64%	SI: 87%	Mental
EE: 16%	Concertado: 36%	No: 23%	Lenguaje
EP: 10%			Auditiva
			Motriz
			Sensorial
			Visual
			Otras

Sinaia Lopo Guanaes (Usal)¹
e-mail: sinaiajuanaes@usal.es

Las Políticas Públicas X TIC



En este bloque buscamos averiguar las viabilidades de las Políticas Públicas (PP), en Castilla y León, en relación con los alumnos con discapacidad, y en relación a la garantía del acceso a las TIC y la TA. El esfuerzo normativo de la Comunidad de Castilla y León en atender las necesidades de los alumnos con discapacidad, con el 87% del total, verificase que las instituciones investigadas hace evidente la claridad y el objetivo de inclusión escolar en la política educativa de la comunidad de Castilla y León lo que nos parece muy interesante (y concordante con la investigación documental) siendo la inclusión el eje de la legislación educativa de la actualidad. En relación con la utilización de las TIC, obtuvimos un resultado de 66,7% positivo relacionado con las garantías de las políticas públicas.

Vale resaltar que algunas escuelas citaron el programa RED XXI, como el marco principal que tiene como fin adecuar y enriquecer desde la integración de las TIC en la escuela los procesos de enseñanza - aprendizaje para que los alumnos utilicen las TIC en la actividad educativa y contribuya a su mejor formación como alumnos y ciudadanos. También en relación a las garantías de estrategias oficiales que garanticen la TA, los números no son positivos: 43,8% de las escuelas respondieron con una negativa a esa garantía, lo que indica la "ausencia" o no cumplimiento de una política pública, como se contempla en el "Plan de Atención a la Diversidad" que puntúa las garantías de las TA en el nivel autonómico, y además, se confirman estos datos en la falta de "opinión" cuando 20,5% no saben o no contestan.

Factores que son más difíciles para una efectiva inclusión de los alumnos con discapacidad



El proceso de la inclusión y la importancia de la TA



Fuente: Intef/MEEC (2011)

Sobre la necesidad de los alumnos en tener algún tipo de adaptación, recursos de accesibilidad o utilización de la TA para realización de las actividades escolares, solamente el 35,9% respondieron positivamente destacando los siguientes aparatos: ordenador, teclados especiales, ratones adaptados, lápiz auto deslizantes, sistemas alternativos de comunicación y adaptaciones curriculares. Y 53,8% respondieron negativamente.

Estos resultados nos indican una reflexión, por parte del cuerpo directivo, "comprometidos" con la inclusión, cuando no aprecia, la tendencia, reconocimiento y la apreciación de todas las posibilidades que ofrecen esos recursos de TA en la escuela inclusiva.

¹ Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías por la UFBA - Universidad Federal de la Bahía, Brasil y Máster en TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas en la Usal - Universidad de Salamanca-Es

El acceso y el costo a la TA

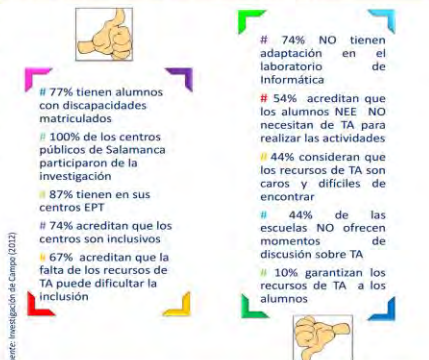
Con este estudio nos hemos aproximado, sobre la percepción de las políticas en la atención a la diversidad del alumnado con respecto a las garantías de las TIC y de la TA, puesto que los números no fueron tan efectivos.

Seguidamente fueron indagados si el ambiente de sus escuelas eran inclusivo y accesible, los datos muestran que 29 escuelas (74,3% de la muestra) consideran que su ambiente era accesible e inclusivo, mientras que 7 apuntaron que no, (lo que corresponde al 18% de la muestra) y 3 escuelas (7,7% de la muestra) no sabe o no contesta. Se preguntó también si el laboratorio de informática tenía alguna adaptación física para el trabajo con alumnos con discapacidad y alcanzamos los siguientes resultados: 21 (53,9%) dijeron que no y 13(33,3%) dijeron que sí y, también 5 (12,8%) no sabe o no contesta.

La mayoría, 17(43,5% de la muestra), respondió que consideran que los recursos de TA son caros y difíciles de encontrar, mientras que 06(15,4% de la muestra) creen que no son caros y además se pueden llevar a cabo y ninguno de ellos cree que son baratos. Se acentúa en esta pregunta un número excesivo de entrevistados que no sabe o no contesta, 16 (41,1% de la muestra). Tomemos nota de que "es un gran desafío para la misión de la escuela, que es garantizar la igualdad de oportunidades para cada servicio de su diferencia, desarrollando al máximo su propio potencial y su inclusión en el grupo." (Bersch y Tonelli, 2006:1).

Sólo podemos tener una verdadera inclusión si somos capaces de disminuir las barreras que separan los que tienen acceso de aquellos que no tienen acceso a las Tecnologías de Apoyo, universalizando su acceso.

Factores positivos y negativos



Conclusiones

Destacamos la comprobación de la evolución en la legislación internacional, la española y autonómica, acciones a fin de consolidar y ampliar las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la EDUCACIÓN PARA TODOS. Comprobamos la existencia de una doble red de centros educativos e identificamos en la mayoría la presencia de alumnos con discapacidad y, conjuntamente, revalidamos el reconocimiento del esfuerzo legislativo-educativo de la Comunidad de Castilla y León en atender sus necesidades específicas de apoyo. Ratificamos características significativas de la escuela inclusiva salmantina, principalmente, a través de la ejecución del Plan marco de atención educativa a la diversidad, aunque exista factores impeditivos para el proceso inclusivo: La escasez o falta de recursos de TA, la dificultad de las escuelas en ofrecerlos derivadas del coste o la dificultad de encontrarlos y también la falta de discusión y formación del profesor sobre el tema.

Concluimos que para asegurar una educación inclusiva, tenemos que ir más allá de la formulación legislativa y asumirla como un desafío de toda la sociedad, que debe ayudar, asesorar, convencer o presionar a los gobiernos en la realización efectiva de acciones a fin de garantizar las políticas públicas que promuevan la educación inclusiva. Solamente así la educación inclusiva deja de ser una utopía para convertirse en realidad y en un "trabajo de todos y para TODOS"

Referencias

Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¿Quiénes bien le quiere le hará bien?. CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011:117-128. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/m18-echeita-sarrionandia.pdf>

Bersch, P. y Tonelli, J. (2006). Introducción al concepto de Tecnología Asistida. Disponible en: <http://www.bengalotopel.com/tecnos/abp/>

Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León. (2002,18 de diciembre) de la Junta de Castilla y León. Valladolid. Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa. España.

Radabaugh, M. P. (1993). Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities. Disponible en: <http://www.sccivcapaction.org/>

Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011: 25-34. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/m18-verdugo-salono.pdf>

Werneck, C. (1999). Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?. São Paulo: WVA Editora.

"Para las personas sin deficiencia, la Tecnología pone las cosas más fáciles. Para las personas con deficiencia, la Tecnología pone las cosas posibles". (Radabaugh, 1993)

