



*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



Intervención Escolar

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

LINEA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

INTERVENCIÓN ESCOLAR

Campo de Competencia

SABER HACER

Semestre 6°.

Elaboraron:

Minerva Nava Escamilla
José Luis Flores Flores

PRESENTACIÓN

El presente curso denominado “Intervención Escolar” corresponde al sexto semestre de la Licenciatura, en la Línea de Educación Inclusiva.

El curso se orienta al desarrollo de competencias de *saber hacer*, poniendo en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en cursos anteriores, en el ámbito de intervención es en instituciones escolares que incluyen a personas con necesidades educativas específicas con y sin discapacidad.

La intervención escolar en el contexto de la educación inclusiva tiene retos muy importantes por lo que el futuro licenciado en intervención educativa deberá considerar la complejidad de las instituciones y las formas de interacción de todos los agentes educativos.

La intervención se orienta hacia tres vertientes:

1. Atención directa a niños, jóvenes o adultos, alternando estrategias en pequeños grupos, individual y grupal.
2. Asesoría a profesionales de la educación de manera colegiada coparticipando en la educación de las personas con necesidades educativas específicas.
(nee)

3. Orientación a padres, incidiendo en el desarrollo psicosocial de las personas con nee.

La estrategia de intervención se orienta hacia el diseño, elaboración, desarrollo y evaluación de programas y proyectos de educación inclusiva.

El curso requiere de la participación directa de los futuros licenciados en instituciones escolares y los documentos de apoyo tendrán la función de orientar su participación en éstas instituciones.

La antología se organiza en dos bloques: En el primero – estrategias de atención y asesoría- se abordan textos acerca de los modelos, enfoques y estrategias para la atención y asesoría a niños, jóvenes y adultos con nee. En el segundo - diseño de programas y/o proyectos educativos- se presentan textos que nos adentran a identificar las condiciones a las que se enfrentan los servicios educativos regulares y especiales en la atención a personas con nee en el contexto de la educación inclusiva; se presentan documentos sobre el Proyecto Educativo de Centro, que consideramos una estrategia fundamental de intervención y cambio en las instituciones escolares y algunos textos más acerca del trabajo con padres en beneficio de la atención a as personas con nee.

INTERVENCIÓN ESCOLAR

Competencia

Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos y programas escolares dirigidos a personas con necesidades educativas específicas, y a los maestros, padres de familia y colectivos, involucrados que pretenden adoptar una actitud de compromiso, tolerancia y respeto a la diversidad.

Propósito general del curso

Crear ambientes de aprendizaje y desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas a partir del diseño, implementación y evaluación de los programas y proyectos dirigidos a personas con necesidades educativas específicas y a otros agentes que participan en su atención –padres, maestros, etc.-

Organización general del curso

BLOQUE	PROPÓSITO	TEMÁTICAS
1. Estrategias de Atención y Asesoría.	Reconocer los principales modelos, enfoques y estrategias para la atención y asesoría de personas con necesidades educativas específicas, que le permita proponer en instituciones escolares inclusivas posibles proyectos y programas hacia una escuela inclusiva.	Modelos o enfoques de asesoramiento. Estrategias e instrumentos para el asesoramiento. Elementos para la construcción de escuelas inclusivas. Modelos de intervención en atención a las nee.
2. Diseño de Proyectos y Programas Educativos.	Identificar las condiciones a las que se enfrentan los servicios educativos regulares y especiales en la atención a personas con nee. de tal manera que estén en condiciones de elaborar proyectos y programas de intervención que trasformen las instituciones escolares en escuelas inclusivas.	La educación regular y especial ante el reto de la educación inclusiva. El Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular. La relación entre padres y escuela.

Metodología

Es necesario que los futuros licenciados en intervención tengan acceso a instituciones escolares de educación regular o especial que atiendan a personas con necesidades educativas específicas. En cualquiera de ambas instituciones podrán realizar diagnósticos de las necesidades de atención y asesoría que se requieren para constituirse en escuelas integradoras. Y podrán intervenir en el diseño, implementación y evaluación de los programas y proyectos dirigidos a personas con necesidades educativas específicas y a otros agentes que participan en su atención –padres, maestros, etc.- Es muy importante trabajar en el acceso adecuado a estas instituciones, pues de ello dependerá en buena medida la posibilidad de innovar y

transformar las instituciones y que las propuestas no sean un trabajo aislado y desvinculado de los agentes educativos en cuestión.

El Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular son estrategias que han probado su eficacia en la atención a la diversidad y se consideran un buen punto de partida, aunque no se descartan otros modelos de proyectos e incluso algunos programas que sean útiles para la intervención. Lo más relevante es que los sujetos pongan en práctica las **adecuaciones curriculares** que son la clave de la intervención en el ámbito escolar – el desarrollo del Curso Adecuaciones Curriculares del mismo semestre, está estrechamente relacionado con éste-.

La temática que aborda la relación de los padres con la escuela está enfocada a considerar la importancia de la colaboración entre los padres y madres de familia con los profesionales de la educación, centrando los contenidos en la participación de los padres en el ámbito escolar, ya que en semestres posteriores se abordará la intervención en el ámbito familiar de manera específica.

Evaluación

Los futuros licenciados en intervención deberán diseñar, elaborar, implementar y evaluar proyectos o programas hacia la construcción de escuelas inclusivas y estos serán las evidencias de sus competencias que los acreditarán en cuanto a saber intervenir en el ámbito escolar. Se sugiere tomar en cuenta todo el proceso de intervención de los alumnos, desde su acceso, el proceso de intervención y los resultados o productos.

Rosa Blanco Guijarro

Especialista UNESCO/ Santiago

Texto tomado de Antología de Educación Especial, SEP/Carrera Magisterial,
Evaluación del factor de preparación profesional. Enero 2000, pp 222 – 234.

MODELOS DE APOYO Y ASESORAMIENTO

1. Dimensiones de análisis del modelo de intervención

La escuela en general está pensada para lograr los objetivos educativos de los niños denominados normales, y, por ello, cuando las respuestas de los alumnos no se producen en la forma esperada, el sistema segrega de distintas formas a estos niños cuyas necesidades educativas son diferentes a las de la media de los alumnos, produciéndose paulatinamente un proceso de marginación dentro de la institución escolar.

La escuela debe conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una respuesta educativa a la vez común y diversificada, que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero que respete al mismo tiempo características y necesidades individuales. Solo así será posible evitar la discriminación y desigualdad de oportunidades.

La respuesta a la diversidad es uno de los factores más importantes para conseguir una enseñanza de calidad pero no está exenta de dificultad. La atención a la diversidad, a través de las distintas estrategias de individualización de la enseñanza y la progresiva integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común, plantean nuevas exigencias y competencias al profesorado que requieren el apoyo y la colaboración de distintos profesionales.

En la mayoría de los países no se concibe la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común sin una serie de apoyos y refuerzos especializados que, puedan conjuntamente con el profesor del aula

regular, atender las necesidades específicas de estos alumnos. Los recursos son variados según los países y aun con los mismos nombres realizan funciones distintas e intervienen de forma diferente.

Los apoyos más frecuentes son los equipos psicopedagógicos o interdisciplinarios, profesores de apoyo generales o por problemáticas, terapeutas del lenguaje, fisioterapeutas, etc. La forma en que se organizan los apoyos es también variada; algunos están incorporados de manera permanente en la escuela, otros atienden varias escuelas de manera itinerante y otros actúan desde una perspectiva sectorial.

El tipo de intervención de estos profesionales ha ido cambiando con el tiempo y puede adoptar formas distintas en función de la finalidad que se persiga, los presupuestos teóricos que la sustenten, los ámbitos prioritarios de intervención, el nivel de relación que se establezca entre estas profesionales y los destinatarios de su intervención y su dependencia y ubicación respecto a la institución escolar.

El problema más importante no es tanto la variedad de figuras que realizan apoyo, la forma en que se organizan o, las funciones que se les asignan. Lo fundamental, desde mi punto de vista, es el modelo que orienta la intervención, ya que las mismas funciones se pueden abordar de forma muy diferente en función del modelo conceptual del que se parta. Por ello, vaya centrar la exposición en el modelo de intervención que habría de guiar la actuación de cualquier profesional que realiza funciones de apoyo a la escuela, en función de la nueva conceptualización de las necesidades educativas especiales y de la educación especial y de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común.

Lo deseable es que los distintos profesionales que realizan apoyo, orientación y asesoramiento a la escuela compartan el mismo modelo de intervención aunque realicen funciones distintas, sólo de esta forma se puede asegurar una coherencia y continuidad en el proceso educativo de los alumnos y en el propio desarrollo profesional del profesorado.

Cuando no se cuenta con un marco de referencia claro se está expuesto a intervenciones desajustadas desde todos los puntos de vista: a importar modelos de otros ámbitos de intervención, que son insuficientes para dar respuesta a las exigencias que se plantean el ámbito educativo, o a crear modelos eclécticos, con aportaciones de aquí y de allá, que pueden ser útiles para resolver problemas o situaciones concretas, pero que a veces llevan a actuaciones contradictorias y resultan ineficaces a largo plazo. La carencia de un modelo puede llevar también a levantar expectativas desajustadas con respecto a lo que el asesor puede o no puede hacer, a crear una idea de omnipotencia del asesor, que luego no coincide con su práctica.

Contar con un modelo, por el contrario, proporciona un marco de referencia que permite identificar los que son problemas de los que no lo son, interpretar y elaborar posibles soluciones a dichos problemas, ajustar expectativas respecto a lo que puede o no hacer el asesor, definir las finalidades y ámbitos de la intervención y clarificar el tipo de relación que se va a establecer. Un modelo de intervención no es otra cosa que la "cartografía" que permite moverse con sentido, sabiendo hacia dónde se quiere ir, qué problemas se pueden atender y cuáles reconducir.

Las funciones y tareas relacionadas con la intervención psicopedagógica, sea cual sea la naturaleza de las mismas, se inscriben en una serie de ejes conceptuales básicos que las engloban y dan significado y que pueden adoptar distintas dimensiones. La finalidad de este apartado es caracterizar, a grandes rasgos, las líneas directrices de] modelo de intervención de los diferentes profesionales de apoyo de los siguientes ejes conceptuales (Coll, 1988):

Naturaleza de los objetivos de la intervención. En este eje nos podemos encontrar desde una postura estrictamente clínica o rehabilitadora a una abiertamente educativa. Situarse en un plano clínico implica prestar mayor atención a cuestiones tales como las características individuales y evolutivas de los alumnos; dificultades o

problemáticas de los mismos, etc. Por el contrario, acentuar más bien el polo pedagógico conlleva prestar mayor importancia a aspectos relacionados con los procesos educativos generales; la metodología de la enseñanza, la revisión y actualización del currículum, la interacción profesor-alumno, la interacción entre alumnos, etc.

Desde la nueva concepción de la educación especial y de las necesidades educativas especiales, las funciones relacionadas con el asesoramiento y apoyo especializado han de tener una vertiente claramente educativa, ya que un aspecto fundamental del concepto de necesidades educativas especiales es que las dificultades de aprendizaje que presentan estos alumnos están en función no sólo de sus limitaciones personales, sino también de las deficiencias y limitaciones de la enseñanza. Por otro lado, la educación especial ya no se considera como un sistema paralelo que sólo atiende a los niños con discapacidad, sino como el conjunto de recursos especializados que se pone al servicio de la educación regular para proporcionar una educación de mayor calidad para todos.

Los profesionales de apoyo, por tanto, han de contribuir, junto con los profesores regulares, a la mejora de los procesos educativos generales de forma que no sólo se beneficien los alumnos con necesidades educativas especiales sino todos los alumnos de la escuela, contribuyendo así no sólo a favorecer la integración de los alumnos con n.e.e., sino también a frenar la desintegración de otros muchos alumnos que presentan dificultades como consecuencia de una enseñanza inadecuada. Han de colaborar con las escuelas en la definición y puesta en práctica de una oferta curricular que proporcione una respuesta educativa adecuada a las distintas necesidades de su alumnado, contribuyendo a la mejora de los procesos educativos y previniendo aquellos aspectos que puedan dificultar que dichos procesos se den en las mejores condiciones posibles.

El asesoramiento psicopedagógico ha de compartir, por tanto, la misma finalidad de la escuela; promover el desarrollo y crecimiento personal de los alumnos, a través

del aprendizaje significativo de una selección de contenidos culturales que les permita ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. La finalidad de promover el desarrollo ha de estar presente, tanto en la intervención concreta en relación con un alumno con dificultades de aprendizaje, como en el asesoramiento dirigido a los diferentes aspectos de los procesos educativos generales; la elaboración del Proyecto Curricular, los problemas de interacción en el aula, la colaboración de la familia con la escuela, etc. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica es un recurso para la institución escolar globalmente considerada, teniendo lugar dentro de ella, compartiendo los mismos objetivos que ésta persigue y asesorando acerca de los distintos elementos de la acción educativa. En este sentido, el asesoramiento psicopedagógico ha de facilitar procesos de cambio que promuevan el desarrollo de las instituciones educativas, de forma que progresivamente sean más autónomas y capaces de promover el desarrollo de sus alumnos y de sí mismas.

- Modalidad de intervención. Adoptando la terminología de Baltes y Danish (1980), en un extremo se situaría una modalidad de intervención amplia y enriquecedora que potencia tanto el adecuado desarrollo de los alumnos como de la escuela como institución y el logro de las metas que ésta se plantea. En el extremo contrario se situaría una intervención correctiva o asistencial, consistente en aplicar los tratamientos adecuados a los problemas o dificultades de los alumnos que ya han hecho su aparición. Entre ambos extremos podrían situarse las intervenciones preventivas, es decir, las actividades que persiguen la detección precoz de los trastornos y dificultades y su tratamiento inmediato con el fin de impedir su generalización.

Colaborar con los centros en el logro de sus objetivos implica una intervención dirigida, preferentemente a facilitar el desarrollo y enriquecimiento de la institución escolar, de forma que cada vez sea más capaz de favorecer el adecuado desarrollo de sus alumnos. Esto no significa, por otro lado, que no se lleven a cabo actuaciones dirigidas a la prevención de aquellos factores que puedan estar dificultando el

adecuado desarrollo personal de los alumnos, o actuaciones dirigidas a la atención de alumnos con algún tipo de dificultad, pero estas actuaciones siempre han de llevarse a cabo desde una perspectiva institucional. La dimensión preventiva y de atención a alumnos con dificultades alcanza en la etapa de Educación Infantil una importancia extraordinaria en la que la detección de situaciones y circunstancias de riesgo ha de realizarse precozmente para poderlas atender adecuadamente.

- Carácter más o menos directo de las intervenciones sobre los alumnos. Cabe elegir entre un tipo de intervención directa o inmediata sobre el alumno o bien actuar preferentemente sobre los agentes educativos (profesores, padres...), con lo cual la intervención sobre el alumno es más bien indirecta o mediatizada.

Las actuaciones de los profesionales de apoyo, aun cuando se centren en la atención directa de los alumnos individualmente considerados, han de estar dirigidas preferentemente hacia los distintos agentes educativos como vía de influencia indirecta sobre el alumno. La atención directa al alumno estará condicionada por distintos factores; la capacidad de respuesta del maestro regular, el número de alumnos que requieren apoyo, el tipo de necesidades educativas especiales y la edad. En el caso de alumnos con necesidades muy específicas y en las edades tempranas, la atención directa al alumno tendrá un mayor peso e importancia. Es importante hacer una distribución equilibrada del tiempo de los apoyos, dando un mayor espacio a las tareas relacionadas con el asesoramiento a padres y profesores.

- Ámbito preferente de la intervención. En un extremo, el énfasis recae en el alumno o el aula, desplazándose a la institución escolar globalmente considerada, al Sistema Educativo o incluso la comunidad en sentido amplio.

Como ya se ha comentado, el núcleo prioritario de la intervención ha de ser la institución escolar con el fin de conseguir el adecuado desarrollo de los alumnos y de la propia institución. No obstante, la intervención se puede situar en los diferentes subsistemas que configuran la institución escolar (alumnos, aula, padres...) en

función de las necesidades o problemas a resolver. El peso educativo que tiene la familia en las primeras edades hace que éste sea un ámbito de actuación muy directo en las tareas de apoyo y asesoramiento.

Aunque los alumnos son un subsistema de la institución escolar y todas las actuaciones que en ella se realicen han de estar dirigidas a favorecer su desarrollo personal, es importante destacar la atención individual a alumnos con algún tipo de dificultad como un ámbito importante de intervención de los apoyos. Las funciones de asesoramiento centradas en la mejora de los procesos educativos generales y el desarrollo de la institución escolar no debe conllevar en ningún momento restar importancia a las actuaciones que han de llevarse a cabo con los alumnos individualmente considerados, ya sea de forma directa o indirecta a través del profesorado. Es necesario conseguir un equilibrio entre las actuaciones centradas en la mejora de los procesos educativos generales y la atención a las necesidades individuales de los alumnos. No obstante, es preciso destacar que la intervención nunca es exclusivamente institucional o individual, ya que cuando se actúa en el ámbito global del centro, la finalidad última ha de ser siempre optimizar el proceso educativo de los alumnos y cuando se interviene en un alumno concreto o un grupo de alumnos, no se puede hacer al margen del contexto educativo en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un último ámbito importante de actuación de los profesionales de apoyo es el referido a actuaciones en la comunidad. Sin embargo, es importante señalar que las actuaciones que se llevan a cabo en este ámbito tendrán como finalidad facilitar y potenciar el adecuado desarrollo de la institución escolar y de los alumnos, y no la solución de problemas del contexto social, para lo que existen otros recursos sociocomunitarios.

- Nivel de relación que se establece en la intervención.

Como ya se ha comentado, las escuelas necesitan estructuras cualificadas que

aseguren el desempeño de determinadas funciones de intervención y de orientación que, debido a su mayor complejidad, reclaman la incorporación de determinados conocimientos, procedimientos y estrategias que requieren una especialización de carácter psicopedagógico. Por tanto, los profesionales de apoyo han de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza aportando su especialización en ciertos ámbitos de conocimiento respecto a la realidad educativa.

Sin embargo, el hecho de que los profesionales de apoyo sean expertos en ciertos ámbitos de conocimiento, necesarios para mejorar los procesos educativos, no significa situarse en una "actitud de experto", ya que es preciso no olvidar que los profesores también son expertos en otros ámbitos de conocimiento respecto a la realidad educativa. En este sentido, se puede hablar de dos formas opuestas en lo que se refiere a la utilización del conocimiento por parte de los expertos que tienen funciones de apoyo especializado a los centros:

- Transmisora, jerárquica y lineal en la que el experto da la solución a los problemas, estableciéndose una relación de jerarquía y desigualdad, de tal forma que los cambios que se producen están condicionados por su presencia, y la institución o miembros que la componen no hacen suyas las estrategias que permiten el avance y la evolución, creándose un alto grado de dependencia en la solución de los problemas y la mejora de la práctica. Cuando los cambios vienen desde fuera no responden, por lo general, a una necesidad interna de la institución sino del asesor y, en consecuencia, se produce una falta de responsabilización por parte de los directamente implicados que conduce a que los cambios no sean reales ni eficaces, sino poco permanentes y superficiales.

- Constructiva o colaborativa. Este nivel de relación implica que las soluciones se buscan conjuntamente entre el asesor y los profesores realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias. Se crea una relación de participación, implicación y corresponsabilización entre los miembros de la institución y el asesor. Los cambios o modificaciones surgen desde los propios profesores y la institución va incorporando progresivamente las estrategias y contenidos que le permiten avanzar y evolucionar en función de su nivel de maduración, existe un alto

grado de autonomía en la resolución de los problemas y los cambios son reales porque son sentidos como una necesidad por la propia institución y están implicados en todo el proceso.

No cabe duda que la mejora de la práctica educativa por parte de los directamente implicados en la misma, hace necesaria una metodología de trabajo colaborativa, en la que se aborden los problemas desde las distintas perspectivas que pueden aportar los profesores y asesores, estableciéndose una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a las aportaciones, experiencia profesional, formación, etc. de los distintos implicados. La interacción y aportación de diferentes perspectivas para la mejora de la calidad de la enseñanza es la característica fundamental del asesoramiento colaborativo, que podría definirse como un proceso de construcción conjunta que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento, vivencias y puntos de vista detectar necesidades y generar soluciones para la resolución de problemas definidos mutuamente. Este proceso ha de contribuir a configurar contextos de trabajo para el logro de objetivos comunes y la construcción de significados compartidos entre los participantes.

En función de lo anteriormente expresado, el asesoramiento colaborativo se podría caracterizar, básicamente, como un proceso de aprendizaje cooperativo de construcción conjunta de significados compartidos, mediante el cual profesores y asesores han de ir adquiriendo nuevos conocimientos que redunden en la mejora de los procesos educativos y de la propia institución escolar. Aprender de forma cooperativa implica incorporar al propio punto de vista, el punto de vista de los demás en un proceso que conduce a una mejor comprensión de la situación y a una representación compartida en el que asesor y profesores aportan diferentes conocimientos, experiencias y perspectivas para el logro de unos objetivos comunes. Esto se concretará de manera distinta, según el tipo de centro, las características de los profesores y la naturaleza de la tarea. A veces puede existir una mayor relación de igualdad y complementariedad entre asesor y profesores, otras, sin embargo,

puede existir una mayor distancia que conduce a una mayor responsabilidad del asesor para promover los cambios, proporcionando más ayudas para avanzar.

Este proceso de construcción conjunta implica que las tareas a realizar sean significativas para los diferentes implicados. Para ello es fundamental tener en cuenta las necesidades sentidas por los profesores y la distancia entre la situación de partida y la meta que se pretende, de modo que esté dentro de las posibilidades reales de cambio. El asesoramiento colaborativo no se basa en recetas sino en hipótesis de trabajo que es preciso verificar o falsear entre todos los implicados y que sirven para seguir construyendo la propia relación y el proceso de aprendizaje mismo. Establecer una relación de autonomía implica que tanto el asesor como los profesores se representen al otro y a sí mismo como útiles para conseguir el objetivo común que se pretende.

La creación del contexto de colaboración es un proceso de construcción gradual, interactivo y dinámico que lleva tiempo conseguir. Para realizar cualquier tarea de forma colaborativa es preciso contemplar los siguientes aspectos:

- Detectar conjuntamente las necesidades de cambio o mejora respecto al contenido concreto a abordar, priorizando las más relevantes para el logro de los objetivos que persigue el centro. Definir claramente las metas a alcanzar en relación con el cambio que se pretende promover. Estas metas han de ser significativas y compartidas por todos los implicados y situarse en las posibilidades reales de cambio del Centro de forma que faciliten el éxito y refuercen el proceso. Analizar las posibles vías de solución y elegir la que se considere más adecuada por todos los implicados en función de las posibilidades para llevarla a cabo.
- Plantear tareas realistas en función del tiempo y recursos disponibles de los que se corresponsabilizan en llevarlas a cabo.
- Definir claramente los roles y grado de responsabilidad de los distintos implicados para afrontar la resolución de las tareas.
- Establecer conjuntamente los indicadores y procedimientos de evaluación

para determinar el grado de consecución de los objetivos y la adecuación del proceso.

En la medida que el proceso de planificación, anteriormente señalado, se haga de forma reflexiva y consensuada será más fácil que todos se impliquen en la tarea y que se produzca un verdadero proceso de aprendizaje tanto para el asesor como para los profesores que, como se ha visto, es una de las características fundamentales del asesoramiento colaborativo.

Durante el desarrollo de la tarea, es preciso revisar conjuntamente la adecuación de las decisiones adoptadas en la fase de planificación, introduciendo las modificaciones que se vean necesarias para evitar llegar a resultados no deseados; utilizar otras estrategias, redistribuir responsabilidades, etc.

Además de este seguimiento durante el desarrollo de la tarea, al final de la misma es fundamental realizar una evaluación que permita analizar el grado de consecución de los objetivos y la adecuación del proceso seguido. Esta evaluación puede servir, a su vez, para fijar las siguientes metas.

2.- Marcos teóricos para la intervención

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje como referente del asesoramiento psicopedagógico:

¿Cómo se explican los procesos de enseñanza/aprendizaje objeto del asesoramiento?

Intervenir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se planifican a través del currículo escolar, implica tener una concepción determinada de cómo se aprende para orientar los cambios que hagan posible que dichos procesos se produzcan en las condiciones deseadas. Tanto los profesores como los profesionales de apoyo tienen una teoría implícita sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que condiciona su interpretación sobre la realidad educativa y su intervención. No se

puede llevar a cabo un asesoramiento psicopedagógico si no es desde una cierta manera de entender cómo se enseña y cómo se aprende, ya que los procesos de enseñar y aprender son la tarea común del docente y el asesor. Actualmente el constructivismo es el marco explicativo adoptado en la mayoría de las reformas educativas de la región.

Se necesita una explicación general de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita entender qué significa aprender en situación escolar, cuáles son las características de este aprendizaje, cómo se entiende la enseñanza y qué papel tiene la educación en la formación de las personas. Una explicación que sirva para analizar e intervenir en diferentes aspectos de la actividad escolar; por qué un determinado alumno tiene dificultades para aprender o cómo agrupar a los alumnos y organizar los materiales para que aprendan de forma significativa. Un marco que ayude a establecer el contexto de colaboración con el profesorado y sirva para tomar decisiones conjuntas que redunden en la mejora de los procesos educativos.

La concepción constructivista impregna todas las decisiones adoptadas en los diferentes componentes del currículo escolar que orientan la práctica educativa. El asesoramiento psicopedagógico ha de ayudar a comprender el papel que tiene la educación, la enseñanza y el aprendizaje, entendido como actividad constructiva de los alumnos en la formación de las personas, lo que va a permitir evaluar con mayor precisión las disfunciones que puedan darse en la escuela y, especialmente, a ver la necesidad de que estos procesos se den con las mayores garantías posibles. La labor de los profesionales de apoyo debe estar fundamentada en una concepción constructivista de cómo se aprende y enseña, y más aún, que esa concepción debe convertirse en un instrumento desde el que interpretar tanto la labor del profesor como el comportamiento de los alumnos.

- La concepción constructivista como marco teórico para el asesoramiento psicopedagógico: la construcción del contexto de colaboración. ¿Cómo se explica la propia labor de asesoramiento?

La concepción constructivista puede ser utilizada no sólo como referente teórico para el análisis y la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también como marco global de referencia para abordar la propia tarea de asesoramiento psicopedagógico. Aunque no puede realizarse una asimilación mecánica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el asesoramiento colaborativo, algunos elementos de la concepción constructivista pueden ser de utilidad tanto para analizar como para construir la relación de asesoramiento.

El asesoramiento psicopedagógico puede entenderse como un proceso de construcción conjunta en torno a la planificación, aplicación, seguimiento y revisión de las actividades escolares de enseñanza-aprendizaje. El asesoramiento entendido y practicado como construcción conjunta de significados puede tener un valor modélico para la actuación del profesorado, para su práctica docente.

Desde el constructivismo, el asesoramiento psicopedagógico ha de entenderse como un proceso que promueve cambios, que han de ser construidos por el propio profesorado y que deben conducir a la progresiva autonomía de éste, de forma que sean cada vez más capaces de ayudar a promover el desarrollo personal de los alumnos y de resolver por sí mismos los problemas que se les plantean en el desempeño de su función docente. Desde la metodología colaborativa que ha de caracterizar las tareas del asesoramiento psicopedagógico, éste puede considerarse como un proceso de construcción compartido que implica al asesor y profesores de un centro, en el que cada cual participa desde su formación particular y al que aporta conocimientos, vivencias y puntos de vista diferentes para el logro de objetivos compartidos.

Una vez asumido que entendemos el asesoramiento psicopedagógico como un proceso de aprendizaje, tanto para el asesor como para el profesorado, se puede establecer un paralelismo entre los principios de la concepción constructivista que han de guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos y el proceso de

asesoramiento mismo. Desde una concepción constructivista el asesoramiento psicopedagógico debería contemplar los siguientes aspectos:

- Partir y valorar lo que se hace, se dice y se sabe en el centro, haciendo emerger los esquemas que poseen los participantes respecto a la tarea o ámbito a abordar y analizando su práctica educativa. Establecer objetivos y expectativas ajustadas para el trabajo de que se trate. Llegar a una definición compartida del problema a abordar, en la que los participantes se sientan, al menos parcialmente representados y codefinir unos objetivos realistas adecuados a la "zona de desarrollo próximo" del profesorado.
- Asegurar que los profesores entienden y saben para qué y por qué van a hacer determinadas tareas y que se sienten competentes para llevarlas a cabo contando con las ayudas necesarias. Ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado, subrayando tanto la pertinencia de lo uno como de lo otro.
- Resituar periódicamente lo que se está haciendo para asegurar la continuidad y coherencia del trabajo. Apoyar el proceso de puesta en práctica de las decisiones adoptadas, contribuyendo a realizar una evaluación formativa que permita ir ajustando dichas decisiones para evitar llegar a resultados no deseados.

Una vez visto el modelo de intervención de los profesionales que realizan funciones de asesoramiento, apoyo u orientación en la escuela, vamos a analizar la organización y organización de los proyectos en el ámbito de la escuela.

3.- Organización del apoyo en la escuela.

La definición de las funciones de los profesionales de apoyo y las formas de intervención dependen de su ubicación en relación con la escuela (fijo o itinerante) el tipo de escuela en el que se haya y de las competencias del profesorado, así como de las características de los alumnos y el grado de modificación del currículum que éstos requieren: Currículum general, currículum general con algunas modificaciones,

currículum general con modificaciones sustantivas y currículum especial. No obstante, un primer aspecto a destacar es que el profesor regular ha de ser el principal responsable de estos alumnos y, en la medida que él pueda asumir determinadas competencias en materia de necesidades educativas especiales, el tipo de apoyo que requiere será de otra índole.

Para rentabilizar el tiempo y trabajo de los profesionales es preferible integrar a más de un alumno en el aula y procurar que sus necesidades especiales sean lo más homogéneas posible. Es preciso también prever algún espacio adicional para realizar tareas de apoyo fuera del aula y definir si el apoyo será transitorio o permanente.

Para que el profesor de apoyo esté realmente implicado en la dinámica de la escuela y sea un recurso global para la misma, es preciso que se tomen una serie de decisiones en el ámbito de la escuela o en el proyecto institucional.

a.- Definición clara y realista de las funciones que han de realizar los profesionales de apoyo y distribución de los tiempos para cada una de ellas.

En primer lugar, ya se trate de un profesor fijo en la escuela o itinerante, han de definirse claramente y de forma realista sus funciones y distribuir los tiempos para cada una de ellas. La atención de los alumnos con n.e.e. debe ser asumida por el conjunto de profesionales de la escuela, ya que es imposible que un solo profesional reúna todos los conocimientos y destrezas necesarios para responder a las necesidades de estos alumnos. Desde una perspectiva ecológica y curricular el profesor de apoyo tiene que desempeñar funciones en los siguientes ámbitos: escuela, maestro, padres y alumnos.

Apoyo a la escuela:

- Participación en la elaboración del proyecto educativo y curricular de la escuela.
- Detección de necesidades de formación de los profesores de la escuela y derivación y canalización de las mismas, intentando solucionar algunas de ellas.

- Planificación de los horarios de apoyo en relación con los planteamientos educativos generales de la escuela.
- Elaboración y adaptación de materiales.
- Diseño y coordinación de programas institucionales relacionados con la prevención y atención de las dificultades de aprendizaje.
- Colaboración en escuelas de padres que se realicen en la escuela.
- Sensibilización e información al profesorado y padres en relación con las necesidades de los alumnos.

Apoyo al maestro:

- Colaboración en la programación general del grupo clase para contemplar las necesidades especiales de los alumnos.
- Detección de alumnos con dificultades de aprendizaje y realización de una primera evaluación de los mismos, solicitando la intervención de servicios más especializados cuando sea necesario.
- Elaboración conjunta con el profesor regular de las adaptaciones curriculares y seguimiento conjunto de la evolución del alumno.
- Elaboración o adecuación de instrumentos para la identificación, evaluación y seguimiento de los alumnos.
- Establecer conjuntamente con el profesor las estrategias metodológicas y organizativas que permitan la mayor integración de estos alumnos en la dinámica del aula y el currículum ordinario.
- Observación de la dinámica del aula de acuerdo con el profesor regular.

Apoyo al alumno:

- Identificación y evaluación de las necesidades del alumno y elaboración de las adaptaciones curriculares que precise conjuntamente con el profesor regular.
- Atención directa al alumno en la forma que se determine.
- Observación del progreso del alumno y evaluación sistemática del mismo en colaboración con el profesor regular.
- Coordinación con otros profesionales que inciden en el alumno.

Apoyo a padres:

- Información a los padres en relación con las necesidades más relevantes de sus hijos y sobre las decisiones adoptadas para darles respuesta.
- Recoger información de los padres en relación con el progreso de sus hijos en el contexto del hogar.
- Asesoramiento sobre el tipo de ayudas que pueden proporcionar a sus hijos para reforzar y contextualizar determinados aprendizajes en el hogar.

Apoyo a la comunidad:

- Participar en acciones informativas y formativas de sensibilización a la comunidad. Conocimiento y utilización de recursos de la comunidad para atender adecuadamente las necesidades de los alumnos.
- Coordinación con otros profesionales de la comunidad que intervengan con los alumnos.

b.- Establecer las coordinaciones fundamentales que tienen que llevar a cabo, el contenido de dichas coordinaciones y la frecuencia.

c.- Establecer los criterios generales para decidir qué alumnos requieren apoyo directo y cuáles serán las modalidades de apoyo. La decisión de la modalidad de apoyo más idónea para cada alumno se realizará posteriormente por parte de aquellos que inciden en el proceso educativo del alumno.

En relación con la toma de decisiones respecto a la organización de la modalidad de apoyo que requiere cada alumno es importante destacar que ésta debe ser rigurosamente planificada, especialmente si intervienen otros especialistas; logopeda, fisioterapeuta, etc. La modalidad de apoyo debe reflejarse por escrito y decidirse conjuntamente por todos aquellos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Es preciso ser muy cuidadosos en las decisiones de apoyo fuera del aula, hay que procurar que siempre que sea posible el apoyo se

brinde dentro del aula y procurar que los periodos en que el alumno está fuera del aula no alteren demasiado su participación en el currículum ordinario y la dinámica del aula.

El apoyo puede adoptar diversas modalidades dentro o fuera del aula, previo a la actividad general del aula, durante la actividad del aula e individual o en pequeño grupo. La opción de la modalidad más adecuada para cada alumno hay que realizarla en función de los siguientes aspectos:

- Las características y necesidades del alumno: sus dificultades, posibilidades, áreas en las que requiere apoyo, grado de adaptación curricular, su ritmo e intereses, etc.
- Dinámica del aula: estrategias metodológicas y organizativas, actividades, objetivos que se persiguen, relaciones entre los alumnos, adecuación de la programación a la diversidad, etc.
- La capacidad de trabajo conjunto entre profesor de apoyo y regular. La presencia de un profesor de apoyo en el aula supone un proceso de adaptación tanto para él como para el profesor regular, se requiere un proceso para conseguir
 - o Aprender a compartir responsabilidades que hasta ese momento han sido exclusivas.
 - o Asumir la posibilidad de que otras personas puedan observar el trabajo propio, valorarlo e incluso criticarlo.
 - o Organizar el aula de forma que resulte posible la presencia activa de otra persona.
 - o Abrirse a las posibles opiniones, sugerencias e innovaciones que comporte la nueva situación.

La posibilidad de trabajo conjunto entre los profesores de apoyo y regular se verá facilitado si se han tomado una serie de decisiones conjuntas en el ámbito del proyecto educativo de la escuela.

Existen diferentes modalidades de apoyo, y en un alumno pueden darse varias de ellas:

- Refuerzo pedagógico previo al trabajo en la sala de clase. Se realiza fuera del aula y tiene como finalidad preparar a los alumnos en las estrategias, vocabulario o conceptos necesarios para abordar el tema con una mayor preparación y seguridad. Este tipo de apoyo es especialmente útil en el caso de alumnos con deficiencia auditiva o dificultades leves de aprendizaje.

- Refuerzo simultáneo dentro del aula. En esta modalidad el profesor de apoyo y el regular pueden repartirse tareas e intercambiar roles, de forma que conozcan mejor las tareas, del otro y que los alumnos perciban al profesor de apoyo más integrado en la dinámica general del aula. Este tipo de apoyo es más adecuado en los tiempos en los que los alumnos están realizando actividades individuales o en pequeño grupo. Debe potenciarse la utilización de grupos cooperativos en los que se posibilite la interacción de los alumnos con el resto de sus compañeros.

- Refuerzo pedagógico posterior al trabajo del grupo clase: Se trata de reforzar aquellos aspectos que el alumno no ha conseguido durante el desarrollo normal de la clase, utilizando otro tipo de estrategias. No se trata de dar más de lo mismo sino de adecuarse al estilo y necesidades de los alumnos.

- Refuerzo pedagógico máximo: Cuando los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en un aula especial.

4.- El nuevo rol del profesor de apoyo y habilidades que ha de reunir.

En función de todo lo señalado el rol del profesor de apoyo ha de variar sustancialmente. Su rol fundamental es el de asesor y colaborador, proporcionando conocimientos, métodos y recursos y orientando la resolución de problemas. No se trata de un experto o especialista que da la receta oportuna, sino de alguien que colabora con el otro en la definición y resolución de problemas.

Por otro lado, ha de ser un profesional implicado en la dinámica de la escuela y no un profesional aislado que atiende problemas puntuales. Esto significa *que* ha de tener o ir adquiriendo conocimientos no sólo en lo relativo a la atención de los alumn@s con necesidades educativas especiales, sino también en aspectos generales de la enseñanza.

Ha de tener habilidades organizativas para planificar el tiempo y los horarios de los alumnos que requieren atención directa y para establecer coordinaciones con el profesor regular y otros profesionales. Ha de tener también habilidades para detectar necesidades de formación y dar respuesta a las mismas o canalizarlas a otras instancias. Ha de tener capacidad para contactar y coordinarse con otros servicios e instituciones.

Marcelo, C. López, J. Coordinadores,
Asesoramiento curricular y organizativo en educación.
Ariel Madrid, Capítulo 16. El proceso de asesoramiento. 1997, pp. 331-344.

EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

1. EL ASESOR COMO “FACILITADOR” DE LOS PROCESOS ORGANIZATIVOS

Los planteamientos más actuales sobre el desarrollo del cambio, la formación de los profesores o la propia evaluación educativa, conceden un papel determinante a la movilización conjunta tanto de recursos como de agentes externos para el desarrollo de dichos procesos; equipos de trabajo con la sensibilidad necesaria para entender los centros educativos como comunidades sociales con historia y cultura propias en las que ningún proceso se puede implantar mecánicamente. La teoría del cambio educativo y la consideración de la escuela como el centro del cambio, son por tanto, las coordenadas que han ido perfilando la figura del asesor así como sus funciones, herramientas de trabajo y estrategias de cara a su colaboración en los procesos de

cambio y mejora en los centros educativos. Poco a poco empiezan a aparecer las referencias a los asesores de disciplinas, coordinadores de programas, formadores, supervisores, agentes de cambio, etc. (Lieberman, 1988).

Aubrey (1993) habla del modelo de “asesoramiento de desarrollo de la organización”, cuyos orígenes remonta a la obra de Kurt Lewin y a la psicología social de los procesos de grupo, en donde se pone un énfasis especial en las estrategias del proceso y en los objetivos para un cambio. Es interesante que resaltemos tanto la condición social del proceso de asesoramiento en las organizaciones educativas como el conocimiento de la propia institución.

Por una parte, sabemos que los acontecimientos ocurren en las instituciones educativas no pueden explicarse únicamente a raíz de los aspectos estructurales, puesto que la estructura formal no explica por sí sola el funcionamiento real de los procesos educativos, la riqueza y los matices de su vida colectiva. Son los procesos dinámicos en las organizaciones educativas los que poco a poco han ido adquiriendo una importancia relevante para el estudio de lo que ocurre en el interior de las mismas, para ofrecernos una explicación de los aspectos que implícitamente están condicionando el desenvolvimiento de la vida organizativa. Por lo tanto, no podemos olvidar la importancia que tienen variables relacionadas con la comunicación y socialización de los individuos y los grupos.

En segundo lugar, cuando hablamos de conocer las instituciones educativas nos referimos a la capacidad para descubrir e interpretar lo que en el seno de las mismas ocurre. Los seres humanos somos constructores de significados, creadores del mundo social a través de los símbolos. Por lo tanto, si lo que deseamos es interpretar el verdadero significado de los hechos y las acciones en una organización dada, hemos de conocer, de apropiarnos, de los sistemas o universos de significados que sus miembros comparten y que están en la base de tales hechos y acciones.

En consecuencia , si entendemos nuestras escuelas como un territorio habitado, un contexto donde tienen lugar intercambios sociales regulados al mismo tiempo por una estructura y por un sistema de símbolos compartidos, los asesores pueden contribuir a que éstas organizaciones escolares se conozcan, interpreten y den significado a los acontecimientos que en ella ocurren y favorezcan de este modo los procesos de cambios e innovación.

Desde esta perspectiva, las actuaciones de los asesores en las instituciones educativas irán dirigidas a trabajar con los profesores más que a intervenir sobre ellos, es decir, se deberá intentar establecer una situación de colaboración entre iguales, valorando las aportaciones desde perspectivas diferentes, facilitando instrumentos de cambios, pequeñas experiencias que requieran de la reflexión, elaboración, aplicación y discusión de grupos de trabajo acerca de los efectos que se producen.

En esta línea, la figura del asesor podría definirse como la de un facilitador, observador, como la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa.

Normalmente se trata de un tipo de desarrollo que atiende más a la escuela como organización y sistema social, con la finalidad de integrar los fenómenos grupales y habilidades interpersonales (procesos y relaciones organizativas) con aquellas actividades más propiamente orientadas hacia las tareas y cometidos educativos (procesos curriculares o pedagógicos) (Nieto, 1992: 75).

Entenderemos, pues, el asesoramiento como un recurso de cambio y mejora escolar en el sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos.

Tal y como sugiere McLaughlin (1991), “los cambios deben ser gestionados desde dentro de las organizaciones, por los miembros de las organizaciones”.

La actuación de asesores desde estos presupuestos posee una influencia más relevante para estimular a los profesores a lograr mayor autorreconocimiento y aprendizaje activo a partir de sus propias experiencias y de sus prácticas situacionales, con el objetivo de “propiciar que las escuelas aborden sus problemas con amplitud y claridad (soluciones creativas y consensuadas, estrategias abiertas, flexibles y adaptativas) y que seleccionan innovaciones curriculares que implican cambios en los valores organizativos del centro (relaciones colaborativas, intercambio de recursos propios en sentido amplio)” (Nieto, 1992: 75).

Como consecuencia, el asesoramiento se plantea como un proceso de colaboración entre colegas que trabajan en torno a la reflexión crítica, en el diseño de planes de acción que incluye a todos los participantes con vistas a que todos los miembros analicen y adquieran una mejor comprensión de sus problemas, sus dilemas y necesidades. El asesor no es la persona que soluciona las demandas de otros, sino más bien el que junto con otros, procura encontrar respuestas consensuadas a las demandas que se producen. En este sentido, (Tichy, Escudero y Moreno, 1992) habla del rol del asesor en forma de “facilitador del desarrollo organizativo” . La tarea del asesor incidirá sobre las relaciones sociales de la organización con vistas a abordar problemas de relación interpersonal, comunicación y conflictos...

Los asesores externos pueden no ser necesarios, pero su implicación en los procesos de cambio no altera el espíritu de los mismos, es más , los puede favorecer. Ahora bien, la pregunta sería qué deberían desempeñar los asesores en esos proyectos de cambio; Goodman (1994) señala aquellos que habitualmente se detectan.

En primer lugar, este autor habla de los asesores como “mercaderes” que identifican necesidades en los profesores y como expertos procuran atenderlas. Otro rol que habitualmente asumen los asesores es el de “médico diagnosticador”, modelo que algunos departamentos de educación utilizan para evaluar a las escuelas . En este caso, los asesores examinan los centros como un médico a sus pacientes; el principal objetivo de los asesores como “médicos”, es el diagnosticar las “enfermedades” de los centros y posteriormente recomendar el “tratamiento” adecuado.

Estos roles, aunque populares, pueden ser problemáticos. Primero, porque se basan en la creencia de que las dificultades de una escuela dada se encuentran aisladas de otros aspectos propios también de la escuela y de la sociedad. En segundo lugar, estos dos papeles que pueden adoptar los asesores asumen que los profesores y los directores adoptan una función relativamente pasiva en la determinación del alcance y la entidad de problemas y en las posibilidades de actuación de cualquier centro.

En contraste con estos roles, Goodman (1994) mantiene que cuando se trabaja como asesores es preciso tratar de adoptar siempre que sea posible el papel de participantes, de animadores de profesores y directores a tomar en el discurso práctico. Es decir, más que visitar los centros como expertos que detectan un problema y ofrecen una solución ya determinada, parece más idóneo que los asesores participen con los profesores y otros miembros de la comunidad educativa en la identificación de los problemas, dificultades, específicos del contexto en el que ellos se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, el papel del asesor ha de ser el de facilitador en el proceso de mediación dialéctica entre teoría y práctica, haciendo que los profesores en grupos de trabajo hagan reflexiva, indagadora y explícitas sus teorías prácticas (Nadal y Lauvas, 1987).

En la misma línea , Nodie Oja y Smulyan (1989) señala que los roles de un asesor en un proceso de colaboración se centran en activar el proceso, proporcionar recursos fuera del alcance de los participantes, ayudar a los profesores a definir sus preocupaciones, estrategias para cambiar, observar los efectos del cambio y reflexionar sobre los resultados. Finalmente, entienden que el trabajo de organización y coordinación de grupos de trabajo de profesores, y hacer circular la información, es igualmente tarea de los asesores desde esta concepción de colaboración en el trabajo.

2. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO EN EL CONTEXTO DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

El cometido de los asesores consistirá básicamente en ayudar a que los componentes de las organizaciones escolares conozcan, interpreten y den significado a los acontecimientos que ocurren en el seno de las mismas; en definitiva, a procurar que las escuelas se entiendan . En palabras de Fuqua y Kurpius (1993: 609): “ayudar a los líderes y miembros de una organización a conceptualizar adecuadamente la misión, estructura y proceso de su propia organización”.

Para ello, Van Velzen (1993:11) entiende que la tarea del asesor consiste en “promover, diseñar, diagnosticar, planificar, ayudar y evaluar el cambio”. En otro estudio (Coronel, López y Sánchez, 1995) quedan recogidas las aportaciones que diferentes autores (Nieto y Portela, 1992; Wooten y White, 1989; Saxl, Miles y Hubermam, 1988; Pajak, 1993) han realizado en torno a las diversas funciones, a los roles y las tareas que han de desempeñar los asesores.

Hasta aquí hemos intentado definir quién es el asesor y qué es lo que debe hacer, es decir, nos hemos detenido a analizar la figura del asesor y su posible y adecuado cometido en los centros escolares. Inevitablemente se nos plantea la pregunta: ¿cómo va a hacerlo? ¿cómo puede plantearse un proceso de asesoramiento en nuestras organizaciones escolares? ¿Qué fases, etapas o pasos habrá que dar,

serán dignas de la consideración de cualquier asesor, para que desde este modelo de trabajo en colaboración con los miembros de las escuelas sea eficaz su participación en las mismas?

A la hora de promover procesos de asesoramiento en los centros escolares podríamos identificar tres momentos o períodos que deberían secuenciar el desarrollo de la implicación de los asesores educativos. Un primer momento, que denominamos construcción de la relación y que se caracteriza básicamente por llegar a acordar cuáles serán las bases de trabajo sobre las que se va a sustentar el grupo, conocer expectativas, intenciones y responsabilidades de cada uno de los participantes implicados en el proceso. Un segundo período de desarrollo del proceso, en el que el equipo trabaja, pone en marcha los acuerdos adoptados y revisa el funcionamiento del proceso. Finalmente, en un tercer momento, los asesores, junto con el grupo de trabajo, analizan el impacto y las repercusiones del trabajo. A continuación desarrollaremos cada uno de estos momentos.

2.1 La construcción de la relación

Desde la teoría de sistemas, la definición de la relación y la demarcación del contexto constituyen el punto de partida en todo intercambio en el que intervengan varios integrantes. En general, los enfoques sistemáticos entienden la comunicación como la base sobre la que se articulan los sistemas abiertos . Desde este punto de vista, todos los sistemas sociales son sistemas abiertos, puesto que se modifican internamente para garantizar su continuidad en un entorno cambiante con el que están en permanente interacción.

Así pues, la retroalimentación es el mecanismo básico que regula el cambio en los sistemas sociales. Una organización, en tanto que sistema social, cambia continuamente, a partir de la información que recibe acerca de su incidencia en el entorno. Pero junto a esta fuerza que empuja hacia el cambio a las organizaciones, actúa otra que las orienta hacia el equilibrio . El sistema necesita ambas para

sobrevivir y desarrollarse; el equilibrio entre las dos garantiza un crecimiento armonioso y sostenido.

La consecuencia inmediata de estos planteamientos es la imposibilidad de mantener explicaciones lineales sobre la forma en que se desarrollan tales procesos de cambio y los procesos de conflicto asociados al cambio.

Por consiguiente, las organizaciones necesitan explicaciones más contextualizadas de las formas bajo las cuales el cambio se desarrolla, explicaciones que integren y reconozcan los condicionamientos históricos de dichos procesos de cambio y la configuración de las relaciones internas que los posibilitan o los dificultan. Las formulaciones teóricas esbozadas anteriormente proporcionan a los encargados de intervenir de alguna manera, en los sistemas sociales, un marco conceptual para entender los procesos en los que ellos mismos se insertan como agentes sociales y para entender su papel en esos procesos, que no se originan con su intervención, sino que ya se encuentran en marcha. Desde este punto de vista, la misión de los agentes de cambio (asesores, formadores, evaluadores, orientadores, etc.) no es iniciar transformaciones de cuya necesidad sólo ellos son conscientes, sino analizar estos procesos con los participantes, ayudarles a tomar conciencia de la naturaleza y el sentido de tales cambios, orientar la dirección de éstos, y facilitarlos mediante la colaboración y la revisión. El modelo clásico de intervención de los agentes de cambio se modifica a partir de “la convicción de estar en una efectiva posición revolucionaria, la de abandonar el modelo lógico lineal-causal para adherirnos a la nueva lógica sistemática”.

Para Cirilo (1994:110): El hecho de definir la relación como un “intercambio cooperativo” permite hacer frente a un fenómeno que está siempre al acecho en las relaciones humanas, es decir el encuentro y choque entre epistemologías diferentes.

Por eso toda comunicación implica inevitablemente la definición de la relación entre los participantes. Es decir, en toda comunicación además de mensajes referentes al

contenido, existen otros que atañen a la relación. En este sentido, las ideas expresadas por el equipo de trabajo dirigido por Selvini Palazzoli (1990) son interesantes. El asesor que trabaja en el sistema escuela debe ser el primero que defina su relación con sus componentes y también debe definir, de acuerdo con ellos, los contenidos de esa relación. Estos aspectos son imprescindibles para establecer una colaboración. El deber número uno del asesor será caracterizar de antemano su relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer. Es decir, clarificando cuál puede ser el ámbito de su actuación, en qué contexto de trabajo, qué aportar en la colaboración, cómo entiende el trabajo, cuál serán las responsabilidades mutuas. Si no es el asesor el que define el tipo de colaboración y la relación que quiere establecer en el momento de iniciar el trabajo, cada persona con la que tenga que trabajar se habrá forjado su propia imagen, habrá definido por su parte la relación, esperando del asesor participaciones que no podrá o no querrá aportar. Cada uno tiene ideas previas acerca de lo que deben ser las funciones de un asesor, y son éstas y no otras que marcarán las expectativas y, por lo tanto, la relación. En nuestros centros escolares, la definición de la relación de los asesores ante el director del centro, los profesores y demás miembros de la institución es crucial, ya que si no lo hace corre el riesgo de que los demás definan la relación con él, y a él no le quede otra alternativa que ser el sujeto pasivo.

Y es que el proceso de asesoramiento, además de ser un proceso técnico que requiere identificar y conocer las diferentes fases de actuación de los asesores, es también un proceso social y por lo tanto, un proceso de comunicación. El asesor debe desarrollar habilidades de comunicación y conocimiento de los sistemas sociales que interactúan en el centro. Parece conveniente que los asesores pongan en práctica una serie de habilidades determinadas para conseguir iniciar y mantener a lo largo de todo el proceso una relación social en la interacción con los profesores. Entre esas habilidades Área y Yáñez (1990) destacan:

--Establecer una comunicación abierta. Con un lenguaje comprensible, un discurso vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional. Implica también saber escuchar, dejando a los profesores expresar abiertamente sus opiniones y dudas, tomando nota de las sugerencias y opiniones y aceptarlas . Resumir lo que otros han dicho, habilidad que resulta importante para saber mantener, reconducir o mediar en la discusión dentro de un grupo.

--Influencia mutua. El asesor tiene que permanecer permeable ante las necesidades , manifestaciones y sentimientos del grupo y actuar en consecuencia. Pero habrá de mantener un equilibrio entre su postura de comprensión hacia las preocupaciones del profesorado y la independencia para ser objetivo y crítico con lo que sucede, además de evitar caer en el apoyo a un determinado sector del profesorado.

--Clasificación de expectativas. Significa discutir y aclarar cuáles son las necesidades de los profesores, qué esperan del asesor, qué se les puede ofrecer, qué se puede conseguir, y entre todos llegar a definir compromisos sobre el papel que desempeñarán unos y otros.

--Legitimación y credibilidad del asesor. Significa que el asesor ha de ser consciente de que tiene que demostrar conocimiento y capacidad, ofrecer algunos recursos y éxitos parciales además de ofrecer como valioso, para que su rol sea aceptado y legitimado con mayor credibilidad.

Estos mismos autores entienden que con el contacto inicial – terminología que utilizan para denominar a esta primera fase del proceso de asesoramiento-se persigue que el profesorado de un centro escolar se implique y comprometa en el desarrollo de un proyecto de innovación interna y se perciba al asesor como alguien necesario y como un facilitador del cambio.

En este sentido, Shepard (1979) , en Louis, 1992) ofrece a los agentes o facilitadores del cambio ocho reglas que vienen a subrayar el carácter social del proceso de asesoramiento:

- 1) Permanecer vivo.
- 2) Estar donde está el sistema.
- 3) No trabajar nunca en condiciones penosas.
- 4) La innovación requiere una buena idea, iniciativa, y unos pocos amigos.
- 5) Experimentar para conseguir éxito.
- 6) Encender muchos fuegos.
- 7) Mantener el optimismo.
- 8) Vivir el momento.

Campbell (1991) comenta los aprendizajes que como asesor había adquirido y que podía poner en el futuro tras un período de trabajo con un centro escolar . En este sentido destaca que:

- Hay que ser claros sobre aquellas necesidades que se van conociendo.
- Ser igualmente claros en relación a qué se puede ofrecer en términos de destrezas y tiempo de dedicación.
- Aceptar que los colegas en la escuela tienen destrezas que desarrollar no reemplazar.
- Dejar que los profesores decidan qué ayuda o asesoramiento necesitan en su desarrollo profesional.
- Retroceder, dar un paso atrás cuando es necesario.
- Estar preparado para aprender sobre el desarrollo profesional, sobre personas, y sobre uno mismo.
- Comprender que es imposible ver cualquier cosa a través del final.
- Recordar que el asesor es sólo un factor en la gestión del cambio, no el gestor o director del mismo.

Por lo tanto, y en primer lugar, el asesor ha de redefinir su rol, delimitado cuál va a ser su actuación así como por qué y para qué va a trabajar en ese centro . Siempre hay que considerar que la presencia de la influencia del rol institucional va a condicionar en alguna medida esta primera tarea del asesor y la percepción –y por consiguiente, la disponibilidad – que los profesores manifiesten.

Una segunda acción que el asesor habrá de plantearse emprender para consolidar la construcción de la relación, consistirá en el establecimiento y desarrollo de confianza mutua entre los miembros de la organización. Es decir, habrá que proponer y afianzar aspectos claves para crear un clima de confianza en el centro escolar.

-La confianza es para McBridgde y Skau (1995) un elemento esencial en las relaciones entre miembros de una comunidad que desarrolla procesos de asesoramiento, para que cada participante quede satisfecho en el mayor grado posible. La experiencia sugiere algunos factores estrechamente ligados al establecimiento de un clima de confianza. Las relaciones construidas sobre la confidencialidad, la consistencia, la honestidad, la sinceridad y un clima de intercambios mutuos, desarrolla la confianza y son tres las características de las relaciones en los procesos de asesoramiento que han sido encontradas- según describen los autores citados- para promover la confianza dentro del grupo: ser abierto más que cerrado, ser un apoyo más que un controlador / fiscalizador, ser serios y formales más que caprichosos.

Paralelamente, estos facilitadores del cambio deberán construir canales de comunicación estables y duraderos con determinadas personas claves (presidente, director, líder del centro...) del centro escolar, como pilares sobre los que sustentan las relaciones sociales. La comunicación es otra de las áreas que un asesor debe cuidar con especial esmero, primero durante este período de construcción de la relación, posteriormente durante todo el desarrollo del proceso de asesoramiento. El éxito de muchas tareas que el asesor habrá de emprender dependerá en buena parte de la habilidad para trabajar con y mediante personas.

Las destrezas de comunicación son importantes, pero sobre todo la habilidad para explorar la red de comunicación existente dentro de las escuelas y en el grupo con los asesores que trabajan. En un intento por aclarar este complejo campo que constituye la comunicación interpersonal. McLaughlin (1991) comenta las destrezas a

desarrollar por los asesores bajo dos perspectivas diferentes. En primer lugar, se refiere al trabajo que se realiza para llegar a comprender las situaciones . Entre las destrezas a poner en juego figuran la capacidad para escuchar, dando a las personas tiempo y espacio para que se expresen. Pero este oír a los demás implica una actitud en la que el oyente se concentra totalmente en lo que se está diciendo y trata de recibir mensajes fielmente. Para ello, el oyente necesita concentrarse sobre tres niveles en lo que se está diciendo.

¿Qué se está diciendo verbalmente? ¿Existen algunas palabras con más poder para el hablante que otras?, ¿Cómo se está diciendo ? ¿Qué tono de voz se utiliza? Contenido del mensaje: ¿qué se está transmitiendo y cómo se vincula a lo que se está diciendo?

El asesor debe además dar muestras de estar recibiendo el mensaje retomando ideas, parafraseando, formulando preguntas aclaratorias, resumiendo, intercambiando, ofreciendo explicaciones. En resumen, trabajar hacia la comprensión y sentar las bases para actuar , el asesor necesita:

- Escuchar activamente y permitir a otros que hablen.
- Durante la comunicación tratar de controlar las emociones.
- Parafrasear y reflexionar sobre sentimientos y significados.
- Utilizar preguntas constructivas de diferentes maneras.
- Manifestar cierta apertura y centrarse en la comunicación.
- Resumir lo que se ha hablado.
- Desafiar de una manera que ayude y presentar disponibilidad a los retos .
- Poder dar y recibir explicaciones.
- Poder trabajar hacia diferentes metas.

En definitiva, el asesor debe controlar sus intervenciones y procurar no hablar demasiado, no interrumpir, no reaccionar emotivamente; tampoco parece conveniente que establezca juicios prematuros o dejar en ridículo al interlocutor o

interlocutores, pues corre el peligro de que se bloquee la comunicación. El cuadro 16.1 sintetiza algunas técnicas que ayudarán a los asesores a adquirir y ejercitar destrezas para escuchar . Se especifica el propósito y ejemplos para cada una de ellas. La comprensión es intelectualmente bastante fácil; el problema estriba en utilizarlas con efectividad en las relaciones con otras personas. El desarrollo de estas destrezas requiere práctica, y la práctica, repetición y paciencia.

La segunda perspectiva que el asesor habrá de considerar se refiere al trabajo en la acción, ya que muchas personas necesitan apoyo para llevar algo a la práctica, especialmente si ha sido un área difícil para ellas en el pasado. La primera destreza que se requiere que los asesores desarrollen para ello, es la habilidad para desarrollar estrategias para la acción, ayudando a ofrecer vías alternativas para la puesta en práctica de nuevas ideas. También se sugiere que los asesores adquieran la destreza de analizar las consecuencias, anticipando posibles dificultades y evaluando la aceptabilidad, viabilidad y efectividad de las estrategias.

Construir un equipo de apoyo interno será otra acción a emprender por los asesores en esta etapa de construcción de la relación inicial. Si admitimos que la autoridad no es la única fuente de poder en las organizaciones escolares y que otros agentes individuales o en grupos disponen de poder en base a su personalidad, su carisma, sus conocimientos técnicos, su ideología o simplemente su esfuerzo decidido por adquirir ese poder (Mintzberg, 1992), los asesores habrán de determinar y analizar esos procesos de liderazgo, conocer cómo funcionan los líderes, en qué bases se apoyan, qué tipo de liderazgos se ejerce, para así poco a poco ir construyendo pilares sólidos sobre los que hay que centrar el apoyo interno para el desarrollo del proceso de asesoramiento.

Por otra parte, el asesor deberá procurar forjar una idea compartida con el grupo acerca de la visión que se tiene de los problemas organizativos del centro . Para conseguirlo, sería conveniente que el asesor:

CUADRO 16.1 TÉCNICAS ESPECÍFICAS PARA ESCUCHAR

TIPO	PROPÓSITO	EJEMPLOS
Clarificar	Descubrir un hecho adicional. Ayudar a explorar todos los aspectos de un problema.	¿Puedes clarificar lo que quieres decir? ¿Quieres decir...? ¿Es el problema cómo tú lo ves...?
Repetir	Comprobar tu significado e interpretación con el de la otra persona. Mostrar que estás escuchando y que entiendes lo que se dice. Animar a la otra persona a analizar otros aspectos del tema que se está tratando.	“Según ya entiendo tu plan es...” “Esto es lo que tú has decidido hacer y las razones son...”
Mostrarse neutral	Convencer de que estás interesado y escuchando. Animar a la otra persona a que continúe hablando.	“Ya veo” “Muy bien” “Eso es muy interesante” “Comprendo” Asentir con la cabeza
Reflexionar	Mostrar que entiendes a la persona que está hablando. Ayudar a la persona a evaluar y moderar sus opiniones como cualquier otro.	“Yo siento que...” “Fue espantoso cómo viste eso”
Sintetizar	Centrar la discusión enfocándola hacia la realización de un resumen. Servir de “trampolín” para futuras discusiones sobre un nuevo aspecto del tema.	“Ésas son las claves de las ideas que has expresado” “Sí, entiendo qué opinas al respecto y pienso que...”

A) Comprender a la escuela como organización.

B) Analizar las claves culturales del centro

Comprender la escuela como una organización significa adentrarse en ella, ver más allá de lo que aparentemente puede percibir las pautas de actuación que regulan la vida de sus miembros . Significa tener claras las siguientes premisas (Coronel, López y Sánchez, 1995):

- a) La concepción de los centros como comunidades sociales debe predominar sobre la concepción de éstos como estructuras racionalizadas.
- b) Los centros escolares se manifiestan globalmente.

- c) Los centros escolares en tanto que sistemas están en continuo cambio. Dada la naturaleza social de los centros escolares, cambio y conflicto son inseparables.

Asimismo parece conveniente que los asesores analicen y lleguen a adquirir las claves culturales del centro educativo que le van a permitir conocer mejor al centro y comprender los hechos y acontecimientos que ocurren en él, en base a las ideas implícitas que los miembros tienen de sí mismos y de los otros, a los criterios que se utilizan para juzgar situaciones, a las normas y reglas que son compartidas, las conductas, manifestaciones verbales... Bateson (1979) sostiene que:

nosotros no conocemos el mundo, sino únicamente nuestras ideas sobre él, es decir, nuestros mapas del mundo. Por este motivo no podemos hablar de teorías más verdaderas que otras, sino de premisas que constituyen contextos en los que determinados datos adquieren significado con respecto a otros.

La cultura de una organización es la forma peculiar de vivir, de trabajar, de pensar y de expresarse de sus miembros. Puesto que los asesores habrán de vivir, trabajar, pensar y expresarse como los demás, para poder ser considerados por la organización como uno de los suyos, parece lógico pensar que el conocimiento de la cultura es básico para que resulte más fácil el proceso de integración en el mismo. Por supuesto no estamos hablando de que los sujetos abandonen sus convicciones y sus respuestas para adoptar mecánicamente las del grupo. Por el contrario, la integración que pensamos "debe permitir al sujeto una cierta distancia personal respecto a la organización y el mantenimiento en un grado mayor o menor de la capacidad crítica. Y es sobre todo para propiciar este tipo de integración para lo cual la reflexión consciente e intencionada sobre la cultura de la organización se manifiesta como la herramienta más poderosa" (Coronel, López y Sánchez, 1993). Por último, y para cerrar esta primera toma de contacto con el centro, en esta fase inicial el asesor debe procurar que se establezca un compromiso formal para llevar a cabo el proceso de cambio. Es decir, que ha de quedar constancia por escrito de las metas y los objetivos que se persiguen, de la asignación realizada de tareas y

responsabilidades a desarrollar, de los compromisos adquiridos por cada uno de los miembros participantes en el proceso, de los recursos disponibles así como su utilización .

2.2. El desarrollo del proceso

Una vez que se ha configurado el grupo y se han perfilado los aspectos relativos a la definición del papel que cada uno desempeñará, se han sentado las bases tanto conceptuales como relacionales que van a subyacer en el mismo y se ha llegado a tener una visión completa de la organización escolar como construcción propia de los sujetos que la integran, el equipo de trabajo se encontrará en condiciones de identificar las metas específicas, de establecer una planificación de las acciones a desarrollar y de acordar las estrategias concretas que se van a utilizar.

Una posible secuencia en la planificación es la descrita por Miller (1984), y que consta de ocho pasos: establecer metas o finalidades, establecer objetivos, hacer una lista de actividades, identificar recursos, identificar limitaciones, asignar responsabilidades, hacer una temporalización ajustada pero flexible y, finalmente, evaluar el progreso y resultado.

Paralelamente, el grupo de trabajo se va consolidando y evoluciona a lo largo de diferentes momentos , etapas de desarrollo o situaciones de las que el asesor debe ser consciente. En primer lugar, se ha de tener presente que los grupos de trabajo necesitan su tiempo y llegan a ser productivos a lo largo del mismo . La secuencia de las diferentes etapas es la misma para los distintos grupos de trabajo aunque la duración de cada una de ellas puede variar de grupo . Aunque algunas de las etapas resulten improductivas para el desarrollo del grupo, trabajar a lo largo de cada una de ellas es crucial para su evolución (Louis, 1992). El cuadro 16.2 resume las etapas del desarrollo de los grupos propuestas por esta autora.

La insatisfacción es una parte natural de los procesos grupales, y no deberán verse como una señal de que el grupo está fallando, sino de que ha llegado el momento de

que los miembros del grupo se detengan , reflexionen y revisen los propósitos, procesos, recursos, incentivos y resultados.

La evolución del grupo requiere del apoyo de una buena práctica por parte del asesor. Efectivamente, para ser comprendido como un nuevo modo colaborativo de práctica profesional (McLaughlin, 1991) el proceso de asesoramiento necesita un conocimiento base específico, criterios para una buena práctica y procedimientos para la evaluación adaptados. Tres principios comenta este autor haber localizado para describir una buena práctica:

- Una buena práctica es flexible adaptándose a las necesidades de las circunstancias.
- Una buena práctica es autocrítica, en la que las decisiones tomadas han de revisarse en función de la experiencia y de las circunstancias.
- Una buena práctica es fomentar el desarrollo profesional, puesto que no se trata únicamente de obtener resultados con éxito, sino de crear las condiciones que facilitarán el desarrollo futuro, permitiendo el aprendizaje profesional, generado mediante la colaboración.

Los procesos de evaluación se asocian a la buena práctica siempre que dicha evaluación se enfoque hacia la revisión del proceso y no de los resultados finales. El proceso de evaluación debería implicar al grupo de trabajo en la reflexión acerca de juicios, decisiones y acciones emprendidas, reconsiderando sus consecuencias a la luz de la experiencia y recapacitando sobre estrategias alternativas. Un posible esquema que puede servirnos de guía en este proceso es sugerido por Hart (1991):

1. ¿Cómo y por qué fueron utilizados los recursos de asesoramiento?.

- ¿Qué etapas se llevaron a cabo desde el principio para conseguir y empezar con unas buenas relaciones? ¿Qué dilemas se presentaron?
- En el modelo de negociación del trabajo, las decisiones fueron:
 - explícitamente negociadas entre los profesores;

- pensadas particularmente por el asesor;
 - dadas por supuestas.
 - ¿Qué conflictos de interés /dilemas se plantearon con este modelo de trabajo?
 - con respecto a las necesidades e intereses de los niños;
 - con respecto a las necesidades e intereses del propio asesor y de los profesores:
 - con respecto a las fuerzas prácticas que afectan al trabajo;
 - en el intento de reconciliar todos los aspectos de la situación.
-
- ¿Qué necesidades se crearon y cómo se reflejan en el modelo de trabajo adoptado?

Cuadro 16.2

Fase de orientación: Formulación

- Los miembros del grupo muestran cierto entusiasmo y tienen expectativas positivas.
- Los miembros del grupo se preocupan y requieren conocer el propósito del grupo, el trabajo a realizar, el coordinador del mismo, el sentido de los resultados previstos del esfuerzo a realizar.
- La energía y el tiempo se invierten en: definir metas y tareas, identificar procedimientos de trabajo, necesidades formativas de los miembros.

Fase de insatisfacción: tormentosa.

- Los miembros del grupo se vuelven algo frustrados porque:
 - las expectativas y la realidad del equipo no coinciden;
 - los recursos necesarios no se encuentran disponibles;
 - algunos problemas que se presentan son difíciles de resolver.
- Los miembros del grupo pueden sentirse deprimidos y desmoralizados, ya que sientan que no se puede hacer lo que esperaban, se sienten incompetentes.
- Los miembros del grupo pueden sentirse molestos hacia el líder, hacia las metas, las tareas a realizar a hacia otros miembros del grupo.
- La energía y el tiempo se dedica a : redefinir tareas en términos realistas, determinar estrategias para resolver problemas a largo plazo, determinar la mejor manera de llevar a cabo las tareas, superar el sentimiento de frustraciones y redefinir las expectativas de forma que sean compatibles con lo que es posible hacer.

Fase de resolución: establecer normas

- La frustración se disipa puesto que se aproxima las expectativas a la realidad y se incrementa la habilidad para llevar a cabo los procedimientos.
- La satisfacción personal crece ya que se van dominando procesos y procedimientos; la autoestima aumenta.
- Empieza a tomar cuerpo los esfuerzos de colaboración.

Fase de resolución: actuación.

- Los miembros de grupo se encuentran de nuevo ilusionados con el trabajo del equipo y sienten mayor autonomía.
- Se trabaja conjuntamente compartiendo las funciones de liderazgo y desarrollando un sentimiento de grupo e interdependencia.
- La energía y el tiempo se dedican a conseguir que el grupo consiga sus propósitos.

Finalización.

- Los miembros del grupo pueden sentir tristeza por la posible ruptura del mismo, sentirse a gusto por haber cumplido o una pequeña frustración si creen que no han hecho todo lo planeado. La energía se centra en evaluar lo que se ha conseguido, lo que resta por hacer, y quizás cómo comenzar la actividad de nuevo, qué cambios deberían producirse basados en la experiencia realizada.

2. ¿Cómo se desarrollaron las relaciones y qué se consiguió?

- ¿Qué cambios se llevaron a cabo o se renegociaron en el modelo de trabajo y quién los orientó?
- ¿Qué etapas del asesoramiento llevaron específicamente a promover el desarrollo de las relaciones?
- ¿Qué dificultades surgieron, cómo se relacionaron con las primeras tomas de decisiones y cómo se condujeron?
- ¿Qué evidencias hay en los resultados del trabajo? ¿Cómo se relacionan con las intenciones originales de los profesores? ¿En qué medida se han visto afectadas por factores asociados al proceso colaborativo?

3. A la vista de los resultados. ¿qué alternativas podrían haber existido?

- ¿Qué modelos alternativos de trabajo podrían haber sido igualmente buenos o mejor adaptados a las necesidades de la situación?
- ¿Qué otras interpretaciones de las necesidades de la situación podrían haber existido?
- ¿Qué oportunidades de desarrollo fueron presentadas, pero no seguidas?
- ¿Qué estrategias podría haber adoptado el asesoramiento para abrir futuras oportunidades de desarrollo?

3. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas anteriores hemos intentado perfilar la figura del asesor en relación con su implicación en el contexto de las organizaciones educativas .

Para ello hemos invertido el mayor esfuerzo en acercarnos y profundizar en la idea de que los cambios son construcciones sociales y culturales originados en el seno de cada una de las instituciones educativas, que han de surgir como tarea colectiva del compromiso y participación de los miembros de la organización a partir de los recursos y necesidades existentes. Es decir, partimos de la idea que las organizaciones como tales sistemas sociales se encuentran en continuo cambio. Como consecuencia, se ha originado la misión del asesor en el contexto de las organizaciones educativas hacia el análisis, la comprensión y la revisión -junto con los participantes de dichas organizaciones- de los procesos en los que se encuentran y buscar explicaciones contextualizadas de los mismos.

En este sentido, definir y construir la relación en los inicios del proceso (definiendo roles, construyendo equipos internos de coordinación, adoptando una visión de los problemas organizativos y estableciendo compromisos formales de participación) poniendo en marcha el proceso y revisando simultáneamente su funcionamiento y finalmente analizar el impacto y las repercusiones del trabajo, puede servirnos como orientación en el proceso de asesoramiento. Una última recomendación: es

aconsejable avanzar en el desarrollo del proceso y trabajar cada una de las fases sin prisa, pero sin pausa.

Jesús Domingo Segovia [Coordinador],
Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución, España,
Octaedro, 2001, pp. 227-245

Estrategias e instrumentos de asesoramiento

María Purificación Pérez García
Universidad de Granada

2. Estrategias del asesoramiento

Las estrategias para el asesoramiento siempre estarán supeditadas al modelo teórico (de implantación y de desarrollo) desde el que se elijan y a la propia utilización que de ellas realice el asesor. Lo importante no son las estrategias a utilizar, sino los efectos que producen de cara a la mejora y el desarrollo del centro. En este sentido se puede aplicar una técnica de reflexión, de diagnóstico inicial, de comunicación, etc. No es una tecnología más, ni un recetario, sino de disponer de un amplio y versátil muestrario de herramientas.

Entre éstas, sería oportuno disponer de estrategias que se pudiesen utilizar —por el asesor, asesorados o entre todos— y que cubriesen muy diversas funcionalidades (véase figura 11.2): comunicación, conocimiento, reflexión, resolución de problemas, fomento y optimización de la participación, valoración, etc., y no quedan excluidas otras propuestas que no fuesen contrarias a la filosofía de asesoramiento por la que venimos apostando.

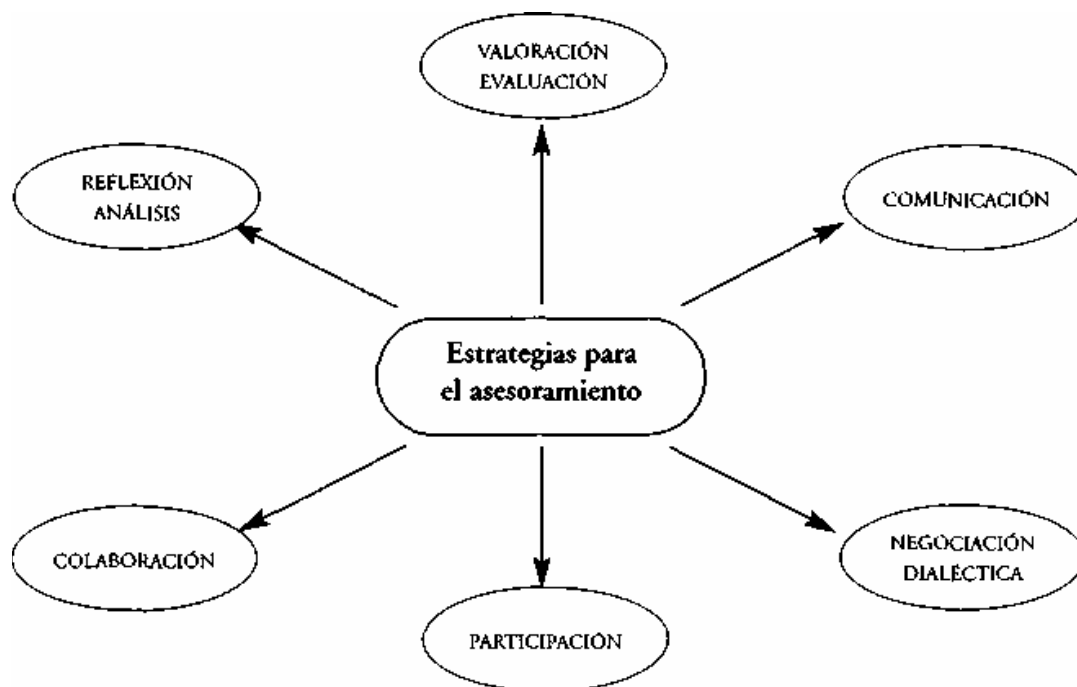


Figura 11.2. Estrategias para el asesoramiento

2.1. Estrategias de comunicación

Independientemente del modelo de asesoramiento -implantación o desarrollo- de acuerdo con el que actúe, el asesor, no perderá de vista dos estrategias: que él es tanto un «comunicador frente» a individuos o grupos como un «comunicador entre» individuos o grupos. En unos momentos y según la situación actuará *frente* o *entre*.

El comunicador «frente» se caracteriza por propiciar una comunicación unidireccional donde el emisor será el experto que transmite —el asesor— y el receptor será el profesor o grupo de éstos que reciban la información. En cambio, el comunicador «entre» es el que permite la comunicación bidireccional donde el emisor transmite y recibe y el receptor recibe y replica.

La comunicación «entre» grupos denota que el asesor ha sido requerido para alguna cuestión —de cambio—, por lo que se presupone una actitud positiva de los que han acudido a él, pues llega a asesorar sobre una necesidad sentida; y además en este clima favorable de aceptación, parece vislumbrarse que es conocido el asesor y que

no es la primera vez que visita el centro. Ocurre esta situación en aquellos centros en los que el equipo directivo o la administración se preocupa por cubrir las necesidades que el profesorado demande. El asesor se informa sobre el entorno, el contexto, el clima y la cultura interna del centro, sobre el problema (¿cómo han llegado hasta ahí?, ¿desde cuándo? ¿por qué? ¿cuál ha sido el detonante?) y sobre el colectivo de profesores que necesitan su ayuda. Es decir, su voluntad de comprometerse en un proceso lento no exento de complicaciones que ellos mismos finalizarán mediante la guía que el asesor les aporte.

La comunicación *frente* se da en tres situaciones: 1) que el asesor no haya sido requerido por el individuo o grupo, de modo que su intervención sea impuesta por el equipo directivo o la administración; 2) que sea la primera vez que establece comunicación con el grupo y al no tener conocimiento pleno de la situación, adopte una actitud a la defensiva; y 3) que tenga que actuar ante un grupo de profesores para comunicar una información muy especializada y utilice técnicas de exposición magistral donde quedan perfectamente claros los dos planos de comunicación: él como especialista y los receptores como engullidores de la información. Es la situación por ejemplo de un centro, en el que su equipo directivo sin consulta previa a sus profesores solicita al asesor que informe sobre cómo diseñar la Diversificación Curricular. Este asesor nunca ha ido al centro, no sabe sus características y entiende que como es el que más sabe, es el experto, su misión será el suministro de muchísima información. Aunque esto pueda ser una situación habitual en los centros, nuestro deseo es que ocurra en los menos posibles.

A veces es imprescindible que un asesor actúe *frente* al grupo, como experto, porque el grupo de profesores está al límite de sus posibilidades en la solución de un problema y solicitan apoyo externo —al asesor— para que les dé la información o las recetas que necesitan y tome las riendas del proyecto. El asesor que responderá en principio como un comunicador *frente*, tendrá la suficiente habilidad para ir tendiendo un puente hacia la comunicación *entre* e ir diluyendo su liderazgo para que lo retome otra vez el profesorado del centro.

Otra situación que se puede dar es que el asesor dirija el proyecto de cambio, porque no haya iniciativa del profesorado y necesiten un «pequeño tirón» que el asesor dará, para a continuación encarrilarlos en un proceso de colaboración y autonomía donde ellos ya sean capaces de avanzar y considerar al asesor como un componente interno del proceso.

Los grupos entre los que se moverá el asesor, son, siguiendo la terminología de Birkenbihl (1996: 54) grupos llamados *ad hoc*, constituidos durante un tiempo limitado, con un objetivo muy específico y que se disolverán al terminar su cometido. Es decir, cuando se termina el problema (el de disciplina o el de la Diversificación Curricular...) lo que viene sucediendo es que el grupo de profesores finalice su colaboración. La labor del asesor, por tanto, sería un éxito, si consiguiera que las estructuras de colaboración entre el profesorado se mantuvieran en el tiempo con independencia de los problemas que surjan.

Los grupos no son eternos ni deberían de estar compuestos por la misma gente, así evitaríamos apelativos como *el grupito de siempre*, *los que van a heredar el centro*, *les van a hacer una estatua*, *los que van a cambiar todo*, sería en suma contraproducente para el objetivo final que es mejorar el centro. El antídoto para aliviar esta situación es que el asesor siembre la *inquietud por* y la *capacidad para* la mejora. El profesorado que pretenda seguir la cultura del cambio, debe saber que esto requiere un armazón bien cimentado, *dejar puesto permanentemente el andamio*, de tal modo que lo único que vaya cambiando sean los *albañiles*, en función de lo que haya que mejorar, retocar o construir. Es decir, la composición de los grupos variará según las necesidades de mejora de los centros: desde el grupo de profesores a los que les preocupa la disciplina en el centro en general o etapa en particular, hasta el equipo directivo que desea implicar al resto de profesores en un proceso de innovación, hasta un profesor que quiere conocer el grado de participación de su clase.

Además será conocedor de que en todos los grupos existen luchas por el liderazgo, por el mando, por la constitución de parejas y por la elección de un rol dentro del grupo (Birkenbihl, 1996: 55). Lo importante es disponer de esta información, para

que las propuestas que hagan tanto el asesor como los profesores siempre sean realistas, conociendo la dificultad y características del grupo en el que se mueven.

En los grupos habrá comunicación cuando el receptor —en unos casos será el asesor y en otros los profesores— tenga la oportunidad de expresarse con respecto al mensaje del emisor —asesor o profesores— («feedback»). La naturaleza de una relación está condicionada por la valoración de los procesos de comunicación por parte del interlocutor —cuestiones a tener en cuenta por el asesor—. Las estrategias que el asesor cuidará en la transmisión de información coinciden con los componentes de la comunicación verbal y no verbal (véase cuadro 11.3).

Cuadro 11.3. *Estrategias en Función de los componentes de la comunicación verbal y no verbal*

El emisor	El que habla o emite el mensaje (el asesor o un profesor) lo hace desde sus circunstancias, su bagaje cultural, sus experiencias...; sabedor de las características del receptor, de su capacidad de entender y de su «voluntad de querer» entender
El mensaje	Será directo, claro, convincente, sencillo, reiterado e impactante. Para que el mensaje sea captado, se necesita que el emisor y receptor empleen y entiendan los mismos códigos. Un mismo código, según Lacuey (1996:18) presupone unas experiencias humanas similares -en este caso, los profesores y el asesor comparten la intención de apostar por la mejora—. Se convertirá en una misión difícil desde el momento en que ni el asesor ni el profesor manejen la misma idea sobre el cambio y la mejora.
La audiencia	La persona que informa se adaptará al grupo que le escucha, sabrá de cuánto tiempo dispone para no cansar en exceso, elegirá la forma de comunicación, pues la responsabilidad de una comunicación precisa pertenece al emisor. Él será el responsable de ir alterando el mensaje en función de la actitud de escucha que detecte en el auditorio. Las posibilidades que concurren son: la activa donde los receptores escuchan atentamente aunque no sabemos si entienden o no lo que se está contando; la escucha comprensiva transmite la sensación de que se sigue el mensaje; y la escucha selectiva supone la conexión o desconexión de los que escuchan con el emisor, según le interese o no la información.
El clima de relación	Entre asesor y profesor se cultivará una relación de cercanía, en un plano de igualdad donde se practique la argumentación, el debate, la integración de discursos y el ponerse en el lugar del otro. Esto se conseguirá teniendo en cuenta tres categorías: los movimiento corporales (kinesia), el espacio (proxémica) y los aspectos no lingüísticos del lenguaje (paralingüística) En el primero, el asesor dará la impresión de acercamiento si echa su cuerpo hacia delante y de franqueza si deja los brazos a lo largo del cuerpo no cruzados, si su expresión facial es agradable con una sonrisa no forzada y mantiene el contacto ocular con los oyentes un tiempo excesivo como para que no se sientan incómodos. En el segundo, el asesor no romperá la proximidad física entre él y el grupo de profesores, ya que se pueden sentir violentos. En el tercero, el asesor cuidará su volumen de voz, que será alto, para que todos oigan y a la vez transmita confianza; evitará que su entonación sea monótona; más dificultad tendrá en encontrar la velocidad adecuada; y por último, se esforzará en pronunciar todas las palabras de manera clara y limpia.
Los lenguajes	Implicará tanto la integración de distintos lenguajes y dominio de sintaxis, es decir, construcciones gramaticales claras y sin giros complicados, como un control de la semántica, pues es importante que el comunicador analice qué palabras expresan mejor los conceptos que quiere transmitir y las que mejor comprenda el auditorio.

2.2. Estrategias de presentación

El asesor tiene que conocer al grupo, y también darse él a conocer y favorecer un ambiente distendido, que rompa el hielo, muy especialmente en el primer contacto. Pueden aparecer tres situaciones: una, que el asesor sea conocido por los profesores; otra, que sea desconocido para estos; y otra que entre los profesores no se conozcan o no tengan relación, porque son de varios centros, son de departamentos distintos, de etapas diferentes...

- Para el primer caso, la *presentación* es *típica*: todos sentados en círculo, el asesor comienza diciendo su nombre y sus apellidos, se irán presentando los compañeros con su nombre y el área o asignatura que trabaja. El asesor recordará su estilo y forma de trabajar.
- Para el segundo caso, también las técnicas son usuales; mostramos dos, aunque para más información se puede consultar el libro de Francia y Mata (1992); 1) todos están en círculo, el asesor da a cada profesor una octavilla en blanco y les pide que escriban cinco respuestas que respondan a la pregunta de *¿quiénes sois vosotros**. Y después se comentará; y 2) la misma idea, sólo que en vez de escribir, se dibuja algo de sí mismo (que le guste, que espere, que sienta...).
- Para el tercer caso, aunque también para el segundo, el asesor hará ver a los profesores que son un grupo cuya intención tiene que ser el trabajo conjunto y comprobará que ellos se perciben como tal. Qué opinan y cómo se ven es crucial si no se perciben como grupo. Lo primero sería trabajar esta idea hasta llegar a su asunción. Por ejemplo, se les plantea un *crucigrama*, que rellenarán de forma individual. En él sólo aparecerá la palabra GRUPO, y de ahí, en vertical, en horizontal y en diagonal buscarán características que definan a un grupo. Veremos si se las creen y convienen en ellas. Al final se exponen los resultados y se comentan.

				S							
				A							
				L							
				G							
				E							
			G	R	U	P	O				
					N						
c	o	M	U	N	I	C	A	C	I	Ó	N
					Ó						
					N						

2.3. Estrategias para estimular la reflexión

Los asesores desplegarán un cierto número de instrumentos que estimulen la reflexión en los profesores, que aumenten el conocimiento de éstos y que los habiliten para resolver problemas por sí solos, aunque sean guiados en algunos momentos. Son decisorias a la hora de la identificación de necesidades o de la propuesta de soluciones o de supuesta en marcha o de la evaluación de lo que se ha hecho o de la revisión de todo el proceso. Estos instrumentos responderán a dos tipos de actuaciones, bien de una forma analítica y sistematizada o bien colaboradora.

Así, las estrategias analíticas «consisten en diseccionar el problema [...] en elementos de un proceso de solución de problemas de manera que los docentes aprendan los pasos lógicos para ordenar y secuenciar las fases constitutivas de una estrategia sistemática y cerrada»; mientras que las estrategias colaboradoras «responden al principio de la colaboración entre colegas, a la interacción entre los mismos para delimitar en conversaciones qué es lo que causa la distorsión educativa y cómo los profesores pueden afrontar las soluciones [...] al problema educativo» (Villar, 1994: 96).

Con la introducción de las estrategias de reflexión por parte de los asesores entre los profesores, estos analizarán e interpretarán su práctica organizativa como la principal vía de conocimiento. Entre las que aumentan el conocimiento de los profesores encontramos las de autoconocimiento (biograma, autoinforme, diario...), de observación práctica (vídeo, cassette, protocolos de observación...), de coaching-

pairing, de obtención de información (canales de información y documentación, redes de centros, bases de datos). Las de reflexión propiamente dichas configuran el ciclo reflexivo de Smyth, el análisis de necesidades, el diamante, el análisis de fuerzas, el mapa conceptual... Las de resolución de problemas requiere tanto el conocimiento del problema —de modo general y específico— como los procesos cognitivos para operar sobre ese conocimiento (la representación, la planificación, reconstrucción de soluciones...). Las creativas pueden ayudar al grupo a hacer factible el comienzo de la búsqueda de soluciones y así establecer el punto de partida.

En este apartado no es nuestra intención ordenar ni reproducir la variedad de clasificaciones sobre las técnicas de reflexión, pues todas las que se empleen siguiendo las dos estrategias anteriores, estarán bajo el paraguas de la reflexión, sea la estrategia de conocimiento, de resolución de problemas, de creatividad... Pues en la literatura tampoco hemos encontrado ni unanimidad ni una clasificación definitiva que nos satisfaga completamente y esclarezca la cuestión. Hemos optado por mostrar el listado de técnicas que promueven la reflexión, sean analíticas, sean colaboradoras, sean de conocimiento, sean de creatividad, sean de resolución de problemas; aunque eso sí, no debe olvidar el lector que en distintos manuales quizás las encuentre ubicadas en distintas agrupaciones.

A continuación enumeraremos estrategias que promueven la reflexión (véase cuadro 11.4) y de las que el asesor se aprovechará para madurarlas con los profesores que están inmersos en un proyecto de innovación. Algunas las definiremos y en otras nos detendremos. De todas formas, recomendamos la consulta de varios manuales específicos donde se explican con mayor eficacia todas estas estrategias (Moral, 1995, 1997; Villar, 1994, 1995; Arencibia y Guarro, 1999; Domingo y Fernández, 1999):

Cuadro 11.4. Estrategias para estimular la reflexión

Estrategia	Descripción somera de la misma
Diario o cuaderno de campo	Redacción de informes en donde se vierten razones justificativas de las narraciones y biografías de los docentes que sirven de base para el estudio de casos profesionales. Su objetivo es la reflexión profunda sobre las experiencias. En el proceso de asesoramiento, sería útil si cada miembro del grupo anota todo lo que piensa.
Escribir, autoinformes	La escritura sobre hechos e impresiones es un medio para estimulación y organización del pensamiento, así como un medio para repensar y revisar ideas a lo largo del tiempo. Es una técnica para desarrollar procesos metacognitivos en el profesor.
Historias de vida	Es un documento personal (escrito o grabado) donde se narran acontecimientos ocurridos en la vida del sujeto, expresados de una forma subjetiva bajo una interpretación personal de los hechos. Estas interpretaciones personales reflejan las bases del conocimiento personal de los sujetos acerca del tema. En el proceso de asesoramiento, el asesor recomendará que se use, en la Identificación de Necesidades, les pedirá que vayan anotando lo que ocurre y por qué creen ellos que ocurre. De este modo el asesor se dará cuenta de qué personas creen que el problema tiene solución, o que es viable el proyecto que han iniciado.
Discurso analítico en grupo	Se articula en un proceso de pregunta-respuesta sobre el tema que se analiza, donde los comentarios críticos no se permiten, pues se pretende llevar a cabo un trabajo reflexivo más que la defensa de una postura y tampoco se permitirá la solución rápida, a menos que nos aseguremos que existe una búsqueda profunda de soluciones y un incremento de la comprensión del tema que se analiza.
Conversación con un colega crítico	Es un diálogo más personal e íntimo con una sola persona con la que se mantiene una buena relación de empatía, es decir, con esa persona que nos inspira confianza. Mediante esta conversación emergen las características del grupo, las condiciones personales, los temores, anhelos, etc.
Situaciones ingeniadas	Se refiere a la exposición de escenarios y contextos simulados, como role-playing, simulaciones, estudios de caso...

Retroacción electrónica	Las grabaciones en vídeo y audio de las acciones de los profesores registran los hechos, conflictos y sentimientos para la reflexión sobre los mismos. Grabar las reuniones, debates, etc. permite posteriormente retomar conclusiones y analizar cómo van los derroteros en el proyecto de mejora. Además, es útil como instrumento de evaluación.
Plataformas	Son las teorías expuestas de los profesores y las intenciones declaradas. Es interesante contrastar la congruencia de la teoría expuesta con la teoría en uso.
Estudios de caso	Los casos son narraciones detalladas y contextualizadas de los acontecimientos de enseñanza-aprendizaje. Los casos presentan dilemas, problemas y complejas situaciones en algún contexto determinado. Con ellos se puede ejemplificar situaciones, vivencias, propuestas, etc. para servir de análisis y orientación en posibles soluciones, planes de acción...
Lectura de documentos	Lecturas sobre el tema que preocupe, de forma que se conecten las ideas leídas en el documento con lo que se observa que está ocurriendo.
Práctica posicionada reflexiva	Consiste en la presentación al sujeto de distintas soluciones a un problema y éste debe tomar una posición, actuar sobre la base de esa opción seleccionada y al final reconsiderar su posición a la luz de las consecuencias de la acción. Son muy útiles para hacer operativos, participativos e interesantes los diálogos en grupo.
Seminario reflexivo	Un tema se analiza en grupo, los profesores se agrupan por pares, cada pareja presenta sus observaciones y diálogo reflexivo al grupo, cada una intenta planificar algún cambio y al final cada persona individualmente tiene que llegar a una teoría personal sobre el tema. En el proceso de asesoramiento,

Estrategia	Descripción somera de la misma
Ciclo reflexivo de Smyth	Es un proceso que orienta y operativiza la reflexión profesional. Consta de cuatro fases: contextualización (biograma, autopresentación...), descripción (autoinforme, viñeta narrativa...), información (metáforas, análisis de contenido, mapa conceptuales, cognitivos, árboles ordenados), confrontación (técnica de consenso...) y reconstrucción (análisis de necesidades, diamante...). Esta técnica está profusamente tratada en Villar (1995) y en Domingo y Fernández (1999).
Diálogos críticos entre compañeros	Proceso reflexivo encaminado a la mejora que no tiene como finalidad llegar a una solución prefijada, sino considerar los problemas profesionales para promover nuevas perspectivas sobre el mismo.
Represen-	Comprensión y presentación del problema de forma gráfica, por ejemplo

tación	con un mapa cognitivo, esquema de ideas o una viñeta narrativa.
Creatividad ideacional	Es una técnica creativa de fluidez ideacional o flexibilidad. Ante un tema dado el sujeto debe producir ideas acordes con el tema con rapidez y soltura. Es útil cuando haya que aportar soluciones, o cuando ya se hayan saturado todas las ideas y se intenta plantear de otra manera o interrogantes nuevos para que continúe el proceso.
Viñeta narrativa	Vía metodológica de generación y contraste de asertos pedagógicos empíricos realizados por un colega o asesor externo que haya observado al docente <i>en clase</i> y que recopila los testimonios de las percepciones, creencias y sentimientos de los profesores con sus propias palabras.
Análisis de metáforas	Las metáforas son percepciones de situaciones que son interpretadas por el sujeto que construye la metáfora. Ésta se expresa en palabras o de forma gráfica a través del dibujo. Al interpretarlo, surge una discusión de forma que analizándola se descubre la metáfora explicativa de la teoría personal que fundamenta el tema.
Mapas cognitivos	Representación gráfica de una teoría personal, no como experto, donde los conceptos se relacionan, se indica la direccionalidad de las flechas y el tipo de implicación de las relaciones (causalidad, consecuencia, neutralidad...)
Biograma	Representación gráfica de un perfil profesional y biográfico en el que se destacan los tiempos y espacios que han configurado la identidad profesional. Se trata de ordenar qué acontecimientos son relevantes, cuándo se produjeron y qué impacto provocó en su vida.
El muro	Basándose en la construcción de un muro con ladrillos de papel y en la comparación entre distintos muros, se estimula para que los profesores expresen sus propias visiones y reflexiones críticamente sobre ellas. Es útil en la generación de soluciones.
Coaching	Permite a los docentes reunirse por pares o por tríadas con el fin de proporcionar soluciones a problemas persistentes de las escuelas, promoviéndose conversaciones que en algunos casos originan procesos de investigación-acción. En el proceso de asesoramiento, puede ser útil en la generación de soluciones en la fase de Elaboración del plan, ya que se intentan planificar soluciones consensuadas.

Técnica de consenso	Diálogo con la intención de exponer unas razones no para convencer al otro, sino para llegar a un acuerdo productivo para ambos. Es una negociación en la que prima la necesidad de un acuerdo que implique un compromiso estable.
Análisis de necesidades	Reflexión sobre las necesidades identificadas, los profesores elaboran un listado y este listado se depura y se concreta. Esto se hace mediante un sistema de categorías inducido desde la teoría pedagógica o de los procesos de análisis de las narrativas anteriores. Una vez hechas las categorías se asignan a cada una las necesidades. Para esta técnica y las siguientes, ojea el manual de Arencibia y Guarro (1999).
Técnica del Diamante	Se utiliza para identificar de cinco a nueve ámbitos de mejora. El grupo los selecciona y los define. Después se solicita al grupo que les asignen una puntuación sobre cinco de "máxima prioridad" hasta "puede esperar". Reflexionan y puntúan. Después cada uno construye su diamante, que confrontará con los compañeros, con un grupo, así hasta dibujar uno solo de todo el grupo, perfectamente consensuado.
Clarificación de problemas	Se describen tres situaciones habituales del aula relacionadas con los problemas que queremos tratar, analizar las causas tal y como se han percibido y proponer las soluciones adecuadas.
Análisis de fuerzas	Se señalan y describen -ante un problema que preocupa a un grupo de profesores- todas las fuerzas o condiciones que están actuando sobre él, potenciándolo (condiciones que hay que mantener) o minimizándolo (que hay que cambiar) y valora qué dificultad habría (fácil, difícil, complejo) y con ello, se selecciona un ámbito de acción posible y/o deseable de forma consensuada y habiendo reflexionado todo el grupo. Ayuda a alcanzar pequeños acuerdos y a empezar a moverse en la comprensión de una situación, pues sabiendo lo que hay que cambiar se busca la solución, y se sopesan las medidas que hay que tomar.

2.4. Estrategias de participación

Los beneficios que obtienen los profesionales que practican estas estrategias se traducen en que los participantes refuerzan su confianza y su competencia y además en que éstos construyen una red sólida de colaboración que los libera del aislamiento profesional al que están sometidos, haciendo que la estructura de colaboración continúe a lo largo de años venideros. El asesor no ejercerá de líder, al contrario, procurará que del grupo de profesores a los que está unido por un fin, salga un líder interno, no directivo, capaz de guiar el proceso de cambio, aunque pudiera contar con su ayuda. Esta situación la conseguirá

estimulando la participación y esto requiere que el asesor refuerce las actitudes de colaboración, facilite el diálogo y la participación de todos, armonice las diferencias entre las distintas posturas, ayude a la exposición de todas las ideas y procure que las decisiones se tomen por consenso. Las estrategias a través de las cuales se puede planificar la participación, según Immegart (1996: 368) son: a) Celebración de reuniones; b) Conseguir la asistencia plena; c) Provocar la participación en las reuniones; d) Desarrollar la mecánica del trabajo grupal: estructuras, procesos y procedimientos; e) Avanzar hacia el acuerdo en las tareas; f) Facilitar el trabajo del grupo para que se consiga; g) Puesta en práctica de los resultados del grupo; h) Evaluación del grupo; e i) Vinculación de los grupos y el trabajo en grupo al centro.

En esta línea, Hopkins (1996: 395) apunta algunas estrategias para la mejora escolar, que el asesor bien debiera tener presente. Las técnicas que fomentan la participación, sin ánimo de hacer una lista exhaustiva, están muy trabajadas en el campo de la Psicología Social, la Educación Social y de la Dinámica de Grupos. Así encontraremos técnicas de grupo para la animación, de presentación, de conocimiento y confianza, para el estudio y trabajo de ternas, de expresión de valores, para la creatividad, de evaluación, para crear ambiente, etc. (Francia y Mata, 1992).

En cambio nos detendremos en otra aportación de instrumentos que favorecen la participación y la dinámica de grupo. La mayoría de ellas se asociarán al modelo de desarrollo o de proceso, pues conllevan un alto grado de comunicación entre el asesor y el o los profesor/es. Estas se pueden clasificar en dos amplios apartados: técnicas de Ambientación y técnicas de Trabajo. Las primeras tienen por objetivo la comprensión y el diagnóstico de una situación así como averiguar por dónde se decantan las actitudes de los implicados (ver cuadro 11.5). Las segundas facilitan el análisis y la toma de decisiones (véase cuadro 11.6).

Cuadro 11.5. Estrategias de participación/ambientación

Phillips 6/6	Agrupamiento de los participantes de 6 en 6 con la finalidad de discutir durante 6 minutos el tema propuesto. De las aportaciones de los grupos se obtienen conclusiones generales. En el proceso de asesoramiento se utilizará en la fase de Priorización y Clasificación de Necesidades, pues se toman decisiones rápidamente de forma justificada. O en el inicio de una Innovación, los profesores expondrán en 6 minutos qué les ha llevado a necesitar al asesor y así él descubrirá si es bien o mal recibido en función de si ha sido impuesto o ha sido demandado internamente por los profesores.
Tormenta de ideas	Los participantes expresan con libertad todo lo que se les ocurra a propósito de un tema. Sin ningún análisis ni filtro sobre su calidad se anotan en la pizarra. Sólo al final, cuando se agota la producción de ideas, se realiza una evaluación de las mismas.
Técnica de grupo nominal (TGN)	Los miembros del grupo interaccionan muy poco y aportan sus opiniones de manera individual, después se suman sus resultados. La votación es el medio para una valoración grupal. Es importante que no se rompa el silencio durante el tiempo establecido, sin que haya interrupciones ni intercambios de ideas entre participantes hasta que no se indique. Al ser individual, al principio, cada uno expresa cuáles son las sensaciones que siente ante el problema a resolver, cuál es su grado de compromiso y cuál es la postura que adoptará cada miembro del grupo que se ha embarcado en el proyecto de mejora.
Cuchicheo	Organización del grupo en parejas para el diálogo. Es decir, en vez de que las propuestas sean individuales como en la TGN, las obtendremos cada dos personas. Sirve para comenzar a sumergirnos en el problema.

Cuadro 11.6. Estrategias de participación/técnicas de trabajo

Discusión dirigida	Intercambio de ideas entre varios participantes que previamente han trabajado sobre un tema susceptible de análisis desde distintas posiciones. Los profesores, que están viviendo las consecuencias del tema que les preocupa, harán un balance de cómo está la situación, qué se mantiene y qué se cambia...
Panel	Grupo de personas invitadas conocedoras del tema lo discuten en forma de diálogo, tratando de desarrollar todos sus aspectos para que el auditorio obtenga una visión relativamente completa acerca del mismo. En ella es especialmente relevante invitar a participantes de diversas sensibilidades, opiniones, sectores, etc. para que sea lo suficientemente fructífera, interesante y rica.
Mesa redonda	Un grupo de participantes actúa como grupo de expertos en un tema concreto y sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios.
Conferencia	Conferencia. Una persona informa sobre un tema.
Debate	Discusión sobre un tema polémico en el que participa todo el grupo. En ella, el grupo, moderado por el asesor, dilucidará cuál será la postura, a qué se comprometen, qué tipo de solución buscan, qué grado de responsabilidad asumirán, cuánto tiempo están dispuestos a emplear, cuánto pensarán en el tema...
Asamblea	El grupo en pleno se reúne con la finalidad de abordar el asunto que les afecta; se establecerá un diálogo que tiene como meta informar y tomar acuerdos. Persigue que hablen entre sí, que opinen sobre lo que les preocupa, que se conozcan mutuamente, si no se conocían, que se perfile si todos persiguen la misma meta y que convengan cuál será el paso siguiente.
Seminario	El grupo de participantes estudia en profundidad un tema pero no recibe información ya elaborada, sino que aborda la investigación y profundiza en el tema en reuniones, que concluirán con un informe al final. Habrá un coordinador, las reuniones no serán largas y la secuencia de trabajo se define como búsqueda de información individual, puesta en común e informe final. En el proceso de asesoramiento, el seminario será la tónica que imbuya todas las fases del proceso desde el inicio hasta el final: el trabajo en profundidad y la puesta en común de toda la información y adopción de acuerdos son estrategias que el asesor se encargará de sembrar entre los profesores. Sólo así estará cumpliendo con su rol de capacitador y orientador.

Entrevista	Una persona relevante para el tema que ocupa el centro de interés es interrogada por una persona o por un grupo. Para hacerlo con mayor éxito y profundidad se puede emplear un ciclo de entrevistas o de comprensión reflexiva (Kelchtermans, 1993; Bolívar y otros, 1999) desde una perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).
Dramatización	Se representa una determinada situación de la vida real ante los demás compañeros, asumiendo los papeles que la situación requiere, con objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada en el análisis posterior. Se simulan los roles, papeles, actitudes, modos de trabajar y hacer, etc.; con lo que el grupo intenta ponerse en la situación y, así, comprender mejor los problemas y las propuestas de acción serán más realistas y más cercanas a la situación conflictiva.

2.5. Estrategias de evaluación

La evaluación, según Del Pozo (1998) la realiza todo el grupo involucrado en la introducción de la mejora, con los instrumentos y técnicas que consideran más adecuadas en función de los aspectos que desea comprobar y en los que quiere profundizar y según los recursos que tienen disponibles —el tiempo por ejemplo— en cada momento (115). Parece interesante que el grupo se aplicara una autoevaluación inicial, de forma que la información obtenida sirva de línea base para su cotejo posterior, es decir, si ha habido alguna modificación de la situación de partida o no ha servido de nada la colaboración. Pero también aprendería mucho el grupo de profesores que está introduciendo una innovación, si evaluara todos los aspectos que dan información sobre lo que está ocurriendo entre ellos, en los demás y en la puesta en marcha del proceso. Es decir, su cansancio, sus dudas, los conflictos resueltos y no resueltos, las expectativas, las fuentes de motivación, las alteraciones en el diseño de los objetivos, los resultados obtenidos, los aspectos de participación y el clima del grupo. En definitiva, el asesor siempre fomentará la evaluación de cualquier proceso y así se lo transmitirá al grupo de profesores con el que trabaje.

Las estrategias metodológicas de evaluación se clasifican según Aguilar y Jódar (1999: 81) en cuantitativas y cualitativas. Nuestra propuesta hará caso omiso a esta clasificación y presentaremos el listado de los instrumentos que más se emplean cuando hay que recoger datos para la emisión de una valoración inicial, procesual y final. Estos son:

- Los cuestionarios de elaboración propia o estandarizados.
- Los exámenes y tests.
- La entrevista individual hacia los profesores y los asesores.
- La documentación: el tipo -si es revista, libro, nacional, internacional, actualizado...-la cantidad y calidad de la documentación ojeada, es decir, en qué fuentes documentales se han basado.
- La observación propia y hacia los demás.
- La autorreflexión escrita, que explica el porqué del éxito y del fracaso.
- Los grupos de discusión donde se deja hablar a los protagonistas (profesores y asesor) estando los unos en presencia de los otros y se les permita reflexionar y opinar sobre la impresión que cada cual ha tenido y sobre la efectividad lograda.

2.6. Una Propuesta Final

Presentamos a continuación una propuesta que relaciona las estrategias y por ende, los instrumentos que en cada una de ellas hemos expuesto, con las fases del proceso de asesoramiento orientado hacia el desarrollo, el cual se caracteriza por basar la actuación del asesor y los profesores en la colaboración, el compromiso y la autonomía de los afectados.

Si retomamos el modelo (Bolívar, 1999: 110), nuestra propuesta (véase figura 11.3) iría en la línea de que sería conveniente pasar de la Evaluación a la Construcción de Condiciones por si el clima ha cambiado y se ha enrarecido, por si algunos miembros hubieran dejado de comprometerse, y en fin, hubiera que renegociar o comprobar si el rumbo del cambio sigue igual o es vital que se modifique ante los

resultados obtenidos.

Además sugerimos que sería conveniente que el asesor conociera las técnicas de comunicación, pero sobre todo tenga clara las estrategias de comunicación *entre y frente* para ceñirse a éstas o para que pase de unas a otras, según requiera cada situación. Siendo básica la comunicación en cualquier proceso, creemos que las *estrategias de participación* juegan un papel importante en las fases iniciales para crear ambiente, conocerse y saber hasta dónde se está dispuesto a arriesgar... No hace falta subrayar que esta propuesta no es en absoluto cerrada. Como indican la flechas del gráfico estamos ante un proceso cíclico y ante estrategias no excluyentes sino con la posibilidad de utilizarse en la fase o momento oportuno.

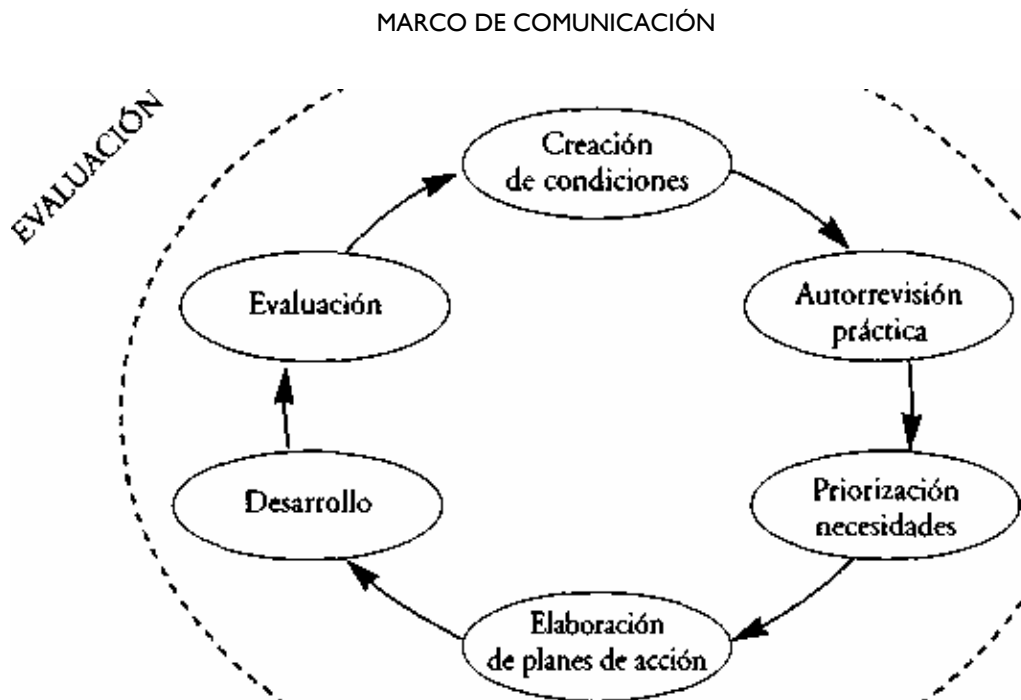


Figura 11.3. Relación entre las estrategias para asesorar y el proceso de asesoramiento orientado al desarrollo.

A modo de epílogo, cuando un asesor se enfrenta a una tarea de asesoramiento debe, desde un respeto fiel a la filosofía en la que enmarcamos los procesos de mejora, partir y utilizar con una razonable flexibilidad, en cuanto al empleo, las

estrategias, Los árboles no deben llegar a hacernos perder la orientación en el bosque. Cualquier estrategia puede ser oportuna si no nos aparta del camino de autorreconstrucción escolar. Por ello, apuntamos algunas reflexiones sobre los instrumentos y estrategias de asesoramiento a modo de conclusión:

- *Cambio*. Nos detendremos en si el proceso de mejora/el cambio/ la innovación son concretos o genéricos, pues en este último caso se aplicaría una estrategia que nos permitiera diseccionar el problema en partes más operativas.
- *Tipo de demanda*. Observaremos si es una demanda requerida por los profesores o impuesta por la administración o el equipo directivo del centro, ya que la entrada del asesor será diferente en uno u otro caso. Tendrá que prestar especial atención a la entrada en el centro
- *Tipo de relación*. Detectaremos si el asesor ha tenido relación previa o no con el centro y trabajaremos la idea de grupo con el colectivo de profesores a los que se va a asesorar. *Actitud*. Tenemos que tener en cuenta que el proceso de asesoramiento es el mismo, sólo dependerá de la actitud del asesor -más implantador o más colaborador- el acabar actuando según unas directrices u otras y seleccionando unas estrategias frente a otras. Dean, Joan. Supervisión y asesoramiento.

Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor,
Madrid, La Muralla, 2002, [Colección Aula abierta] pp. 63-88

Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor

Joan Dean

Facilidad de trat

Un asesor, inspector o profesor asesor puede tener muchas capacidades y poseer multitud de conocimientos sobre una diversidad de aspectos de la educación, pero ello casi carecerá de valor si no es capaz de relacionarse con la gente. Los asesores y los inspectores han de establecer nuevas relaciones de un modo permanente, y han de hacerlo con rapidez porque la primera impresión puede influir sobre la disposición de las otras personas para aceptar lo que más tarde se diga. Estos profesionales necesitan ser vistos como personas que tienen algo que ofrecer y en las que se puede confiar.

Los asesores, inspectores y profesores asesores también han de poseer una serie de capacidades en lo que se refiera al trato con la gente. Hablarán a menudo con directores y profesores de forma individual, abordarán problemas y los aconsejarán. Acaso deban implicarse en la valoración de estos últimos. Muchas veces han de comunicar a los profesores que su trabajo no es suficientemente bueno. Quizá tengan que negociar con profesores y miembros de la Administración Educativa Local como objeto de hacer que se adopten sus ideas o que se proporcionen los recursos que sugieren. Los profesores asesores con frecuencia tendrán que persuadir a directores y profesores para que prueban nuevas formas de trabajar. A menudo se espera de estos profesionales que mantengan y dirijan discusiones de grupo y toda clase de reuniones. Todas éstas son capacidades que se pueden adquirir.

Características comunes de las capacidades interpersonales

Puntos de partida.

El comienzo de cualquier actividad interpersonal es importante para crear el escenario de lo que va a seguir. El principio de una conversación puede captar la atención del público o disiparla. Los primeros comentarios hechos por el moderador de un debate pueden estimular a la gente a participar o puede silenciarla. Las palabras con que se inicie una conversación vis-à-vis pueden ser útiles para determinar de qué forma se desarrolle el encuentro. La estrategia es hacer que los otros crean que son importantes, que su aportación será valiosa y que sus puntos de vista se entienden. Esto se puede hacer de muchas maneras. En un cara a cara, un poco de conversación informal pone de manifiesto los conocimientos de la persona con la que se mantiene el encuentro, y puede ser un buen punto de partida. Una charla puede comenzar con un suceso que revele los intereses del público. Un moderador o líder tal vez deba empezar animado al grupo a que exprese sus opiniones acerca de alguna cuestión que le resulte familiar.

Lenguaje corporal.

Es importante ser capaz de leer el lenguaje corporal de otras personas porque éste nos dice cómo están reaccionando las mimas ante lo que se está diciendo. Encontramos las siguientes manifestaciones tanto cuando se trabaja con un grupo como cuando se hace con sólo un individuo.

Contacto visual. Los seres humanos indican su disposición a comenzar o finalizar una conversación a través del contacto visual. Una persona establece el mismo al principio de una intervención y mira hacia otro lado cuando llega al final de ésta. El contacto visual es importante también para ganarse la confianza del interlocutor.

Interés e implicación. La gente indica su implicación o falta de ella mediante el uso de su lenguaje corporal. Por ejemplo, cuando se escucha activamente se asienta con la cabeza y se sonríe y emiten sonidos que muestran que se está de acuerdo; muchas veces, también, uno se incorpora en el respaldo del asiento, perdiendo el contacto visual, moviéndose nerviosamente en el asiento y mirando el reloj. La gente también indica impaciencia o discrepancia con lo dicho cambiando de postura.

Tensión. Ésta se demuestra con rigidez del cuerpo, con la presión facial, cerrando los puños, con las piernas enroscadas en las patas de los asientos, frunciendo el ceño, tragando con frecuencia o pasando la lengua por los labios.

Implicación emocional. Durante una conversación o discusión un individuo se puede sentir herido, disgustarse, experimentar cierto embarazo y por ello mostrar sus sentimientos de modo similar al caso de la tensión. Cuando una situación es emocionalmente tensa se suele evitar el contacto visual. Es importante reconocer rápidamente los síntomas con objeto de actuar adecuadamente.

Opiniones sobre el estatus relativo. La gente indica sus opiniones acerca del estatus relativo a través de su comportamiento. Un asesor o inspector es en general visto por los profesores como un superior. El asesor o inspector ejerce así el control sobre la conversación, tanto si se trata de situaciones hablar mucho y no escuchar, o hablar en un tono autoritario. Esto es menos probable que ocurra en el caso de los profesores asesores, que con más frecuencia son considerados colegas. Otro peligro consiste en utilizar el estatus para desalentar más que para estimular la aportación de ideas de la otra persona.

También puede ocurrir lo contrario para la otra parte. Acaso no deseen interrumpir, se retraigan si se les habla autoritariamente, aporten sus ideas con poca seguridad en sí mismos y se retiren de la discusión si el clima parece poco favorable. Por supuesto no todos los profesores actúan de esta manera, pero

algunos si lo hacen, y es responsabilidad del asesor / inspector asegurarse de que todo el mundo se expresa y está seguro de que sus ideas serán también recibidas.

DISCUSIÓN CON LOS INDIVIDUOS

Los asesores e inspectores pasan mucho tiempo hablando con los directores y profesores acerca de su trabajo. A veces obteniendo información, a veces tratando de solucionar un problema, otras mostrándose críticos con el trabajo que han presenciado, haciendo preguntas, valorando una situación o el trabajo de un individuo. Es, así mismo, probable que los asesores e inspectores desempeñen algún papel en la evaluación de los directores. Acaso se encuentren actuando como jueces tratando de decidir por qué un profesor no se siente satisfecho con la evaluación que ha hecho de él el centro. También habrá ocasiones en las que hablarán con los miembros del consejo escolar, con los padres y con los administradores. El profesorado asesor también trabaja con personas y necesita capacidades similares.

Dirigir grupos

Los asesores, inspectores y profesorado asesor pueden a veces encontrarse en la tesitura de tener que dirigir un grupo. A veces se trata de grupos formales con órdenes del día y actas, pero muchos de ellos serán grupos de discusión informales que estén tratando de considerar algún aspecto en particular de la educación y tal vez intentando desarrollar ideas o materiales, o quizá hallar la solución a un problema. Existe una serie de capacidades para tal fin. Algunas difieren dependiendo del grupo, pero otras son comunes.

Preparación

Todas las reuniones requieren cierta preparación, tanto si son formales como si no. Puede ser necesario dedicar cierta atención previa a los problemas que pudieran surgir derivados del tamaño y composición del grupo. Los grupos muy grandes normalmente requieren más atención (es decir, dirección) del

moderador que los pequeños, y se ha de proceder con extremo cuidado ante aquellos que están compuestos por miembros veteranos y noveles si se desea que los últimos participen plenamente. Es una buena idea comenzar comentando el objeto de la reunión y lo que ha de constar por escrito.

A continuación se deberían considerar diversas maneras de comenzar y de presentar los distintos puntos que se van a tratar, las cuestiones que deben cubrirse, en especial allá donde puedan surgir problemas. Es importante considerar lo que se debería haber conseguido al final de la reunión y tener un plan para cerrar la reunión. También: es útil elaborar un plan de trabajo y ajustarse al tiempo que se determine para cada asunto, especialmente si hay un orden del día. Acaso no siempre sea posible atenerse al mismo, pero es una manera muy útil de controlar el tiempo que se dedica a cada cuestión.

La disposición y confort de los asientos son también importantes en las discusiones de grupo. La gente debe estar cómoda si ha de concentrarse en la discusión. Asimismo, es bueno que los participantes se vean unos a otros. Los asientos dispuestos en círculo son una opción más conveniente que organizados por filas, ya que la gente tiende a no hablar con aquellas personas a las que no ve bien.

Asimismo, conviene pensar en si se van a tomar notas durante la reunión y, si se va a hacer, de qué forma. El moderador acaso desee tomar las notas él mismo, si bien la mayoría de la gente encuentra difícil hacerlo y al mismo tiempo concentrarse en la reunión. En cualquier caso, es mejor pedirle a alguien que lo haga antes de comenzar la reunión que confiar en que va a haber algún voluntario.

La sesión de trabajo

Lo primero que hay que hacer en una discusión de grupo es tranquilizar a los participantes. Si el grupo está compuesto por personas que no se conocen, debe concederse tiempo para las presentaciones, que deberían incluir cierta

información acerca de cada persona. El siguiente paso consiste en describir brevemente el propósito de la discusión y lo que debería conseguirse a través de la misma. Luego, es buena idea invitar a los participantes a que hagan un pequeño comentario sobre algún tema concerniente a la reunión. Por ejemplo, el moderador puede pedir a los asistentes que describan cómo procede cada uno de ellos ante una determinada cuestión. Esto ayuda a los más tímidos a hablar delante de todos los presentes y da la oportunidad al moderador de demostrar que va a recibir cualquier aportación de un modo positivo, quizá simplemente sonriendo y asintiendo, o tal vez haciendo algún comentario sobre el valor de lo que se ha dicho.

Durante la discusión, la función del líder es como sigue

- *Establecer y mantener las reglas de la discusión.*-Cuando la reunión es formal, las reglas suelen asumirse, y la función del moderador consiste en hacer que se observen. En una discusión informal el líder tiene que establecer cuestiones tales como la duración del debate que surja a partir de cada punto tratado, si es aceptable que se cuenten anécdotas, si se puede permitir la discusión entre solamente dos o tres participantes, etc. Un grupo informal puede tratar temas tangenciales a los previstos, pero, aun así, deberá discutirlos temas previstos.
- *Premiar las aportaciones de los participantes.*-El moderador establece una relación con cada miembro del grupo a través de su reacción ante las aportaciones de éstos. Un buen moderador premia los comentarios de los participantes reconociendo los mismos, elogiándolos, realizando preguntas y ampliando lo que dice la gente, tal vez encontrando la relación entre esto y el razonamiento global del grupo. La reacción del moderador ante cada comentario hace mucho para determinar la disposición de los participantes a hablar y el grado de franqueza que muestren. El moderador debe evitar hablar demasiado, si bien un asesor o profesor asesor tal vez asuma un papel pedagógico y en esta circunstancia pueda decir legítimamente más que alguien cuya única función sea la de liderar la discusión.

- *Observar al grupo.*-Un moderador debe estar observando constantemente al grupo, viendo cómo reacciona la gente y tratando de detectar a aquellos que quieren hablar. Normalmente, la gente lo hace saber mirando directamente a éste o inclinándose hacia delante. Una persona que esté tratando de intervenir en una discusión tomará aire lista para hablar, y esto resulta perfectamente visible. El líder acaso tenga que facilitar la intervención de aquellos >que deseen hacerlo.
- *Analizar y clasificar.*-Conforme avance la discusión, el moderador deberá buscar modelos emergentes a partir de todo lo que se haya dicho, de modo que la discusión sea dinámica.
- *Resumir y continuar.*-No solo se ha de ser consciente de la dirección de la discusión, sino también hacer que los demás lo sean. Ello significa que se debe resumir cada tanto y luego seguir con la discusión y avanzar en la dirección deseada. Es difícil saber en qué momento ha de hacerse esto. Si el grupo no parece listo para seguir, la gente volverá a los temas ya tratados con independencia de lo que diga el moderador y continuará en ellos hasta que se sienta preparada para pasar a otro asunto. Allá donde haya un orden del día formal, el moderador deberá resumir los hallazgos de cada unidad. Esto hace las cosas mucho más fáciles para el que esté tomando notas. La discusión debería terminar con un resumen de todo lo hablado y la definición de un plan de acción. Debe concederse tiempo para dicho propósito.

Problemas en una discusión

Hay una serie de problemas que se pueden dar era una discusión:

- *El miembro silencioso.*- El líder del grupo debe estar al tanto de aquellas personas que no participan. Ello puede deberse a todo tipo de razones y en el caso de un grupo que se reúna habitualmente, tal vez sea una buena idea hablar con las personas que tengan este problema. En general, sin embargo,

un participante silencioso puede ser invitado a comentar algún asunto sobre el que el moderador sepa aquél puede aportar algo.

- *El miembro que habla demasiado.*-Un grupo puede tener a alguien que tenga tanto que decir que apenas deje tiempo para que intervengan los demás. Esto requiere mucho tacto. A veces la persona habladora puede ser parada de antemano pidiendo a algún otro participante que dé su opinión; otras, lo único que se puede hacer es interrumpirla diciendo algo como: «Disculpa fulano. Sería interesante saber qué opinan los demás al respecto».

Una manera muy útil de proceder ante este problema consiste en hacer que alguien tome nota de cuánto contribuye cada uno. Esto a menudo puede proporcionar la oportunidad de dar datos concretos acerca del tiempo que habla este tipo de personas. Un comentario como «John habló en 72 ocasiones, ninguno de los demás lo hizo en más de 30», quizá advierta a este sujeto, y de un modo no amenazador, sobre el hecho de que habla demasiado.

- *Conflictos o tensión emocional.* A veces, los asistentes a una reunión entran en una discusión fuerte o crean tensión emocional. En esta clase de situaciones, el líder debe elegir entre hablar sobre el conflicto hasta aclararlo o cambiar la dirección de la discusión si el grupo está dispuesto. A menudo es una buena idea posponer la resolución de un conflicto y tratarlo al final de la reunión, cuando la gente se haya calmado y pueda ver el problema con un poco de perspectiva.
- *Interrupciones y retrasos.*- La gente, en ocasiones, llega tarde. Cuando esto ocurre, el líder debería elegir un momento adecuado para dar la bienvenida a los tardones y ponerlos al día sobre lo ya tratado. Si hay interrupciones, puede ser útil resumir antes de continuar.
- *Intentos del grupo para evitar la tarea prevista,* -También ocurre que un grupo da señales de que no quiere llevar a cabo la tarea prevista. No lo dirá abiertamente, sino que utilizará ardides y actuará de un modo negativo rehusando pensar

constructivamente. El moderador debe entonces superar este estadio, buscar el momento para hacer que la gente se ponga a trabajar. Resulta difícil detectar de antemano que va a ocurrir esto, pero si se sospecha que los participantes van a tratar de evitar la realización de su trabajo lo mejor será pedir a todo el mundo que escriba algo positivo acerca del tema y utilizarlo como punto de partida.

- *Discusión de sólo dos miembros.*- Muchas veces ocurre que hay dos personas que monopolizan la discusión y dejan fuera de la misma al resto de los asistentes. Se puede proceder ante esta situación como en el caso de la persona demasiado habladora; es decir, interrumpiendo la discusión con tacto y pidiendo a los demás que den sus opiniones.

Papeles de liderazgo y los distintos grupos

Todo lo dicho hasta ahora es aplicable a distintos tipos de grupos. Éstos requieren diferentes clases de liderazgo, y el moderador debe saber el estilo más adecuado para cada situación.

Si el objetivo fundamental es el aprendizaje de los distintos miembros del grupo, la habilidad del líder para establecer relaciones es de gran importancia. En tal caso, debe estimular a los mismos, fomentar su capacidad de razonamiento y hacer que aporten sus ideas. Allá donde el grupo tenga una tarea específica, el liderazgo empleado habrá de ser más firme, de forma que si la atención de aquél se dispersa en algún momento, no resulte difícil centrarla de nuevo en el trabajo.

Los grupos formados para resolver problemas se hallan, de alguna manera, entre estos dos. Requieren un liderazgo firme, pero también que los participantes utilicen su capacidad de razonamiento y aporten tantas ideas como sea posible. Esto tal vez signifique que a veces haya que dejar a los participantes que divaguen; Es crucial la habilidad del líder para resumir los puntos de encuentro entre las ideas aportadas.

CÓMO PROCEDER ANTE PROBLEMAS DERIVADOS DE LAS RELACIONES

Los asesores e inspectores a menudo se encuentran tratando de reconciliar las diferencias existentes entre los integrantes de un centro, puede que el director y el subdirector estén enfrentados o que un profesor no se lleve con su jefe de departamento o con el director. Cuando esta clase de conflictos empieza a afectar el funcionamiento del centro, debe hacerse algo para resolver las discrepancias.

Existen tres clases de conflictos entre la gente. Algunos son los relativos a territorio, en los que los límites entre el trabajo de una persona y el de otra se superponen. Otros están causados por cuestiones ideológicas, es decir, cuando una persona no está de acuerdo con otra con respecto a su manera de proceder ante una situación porque ésta no coincide con su marco de referencias. La tercera clase de conflictos surge cuando la gente simplemente no se gusta entre sí y encuentra difícil mantener una relación profesional.

Cada una de estas formas de conflicto requiere un tratamiento específico. Los conflictos causados por cuestiones territoriales pueden resolverse mejor si se define la frontera entre las funciones de una y otra persona. Los conflictos entre el director y el subdirector suelen ser de este tipo. El papel del subdirector no está claramente definido y éste y el director tienen ideas diferentes sobre lo que debería hacer el mismo. Esta clase de problema suele surgir cuando a un centro se incorpora un nuevo director en sustitución de otro cuyo estilo ha sido bastante autocrítico y ha dejado poca libertad de acción al subdirector. El nuevo director, pues, esperará que el subdirector haga mucho más de lo que solía hacer y no repare en el enorme cambio que esto implica, especialmente si este último ha trabajado como tal durante mucho tiempo.

En esta situación, el asesor o inspector acaso pueda ayudar a ambas partes a definir el papel del subdirector. Éste tal vez necesite ayuda para asumir el papel que se supone debe desempeñar, ayuda que el director debería ser estimulador ofrece. Asimismo, el subdirector quizá encuentre de utilidad asistir a un curso de

formación para subdirectores y visitar otros centros y hablar con colegas que tengan un papel similar al que haya de desempeñar en adelante:

Esta clase de situación también se da en el caso de jefes de departamento de centros de primaria a los que se pide asuman la responsabilidad sobre alguna área del currículo en particular, pero en los que no siempre se delega la autoridad suficiente para llevar a cabo su función. El problema a menudo se resuelve persuadiendo al director de la necesidad de dejar claro ante todo el personal que se ha delegado la autoridad pertinente en el individuo en cuestión.

En las escuelas secundarias los conflictos pueden surgir debido a que la organización es grande y es fácil no darse cuenta de que los límites entre unos puestos y otros están deficientemente definidos, especialmente en el caso de aquellos en los que las personas que los ocupan se han llevado bien. A veces la solución consiste en un cambio de personal. Las ideas aportadas anteriormente sobre la negociación son importantes en este caso.

Los conflictos relativos a la ideología son aquellos que pueden tener lugar a causa de los procedimientos. Algunas personas encuentran extremadamente difícil atenerse a unas normas, aun cuando hayan participado en su creación o se hayan mostrado de acuerdo en que deberían operar. Cuando un profesor se comporta así, es probable que surjan conflictos entre el profesor y el director y entre el primero y sus colegas, pues estos últimos sentirán que la resistencia de aquél a seguir los procedimientos establecidos les crea dificultades innecesarias. Esta clase de problema debe abordarlo el director directamente, pero con comprensión, siendo consciente de que a algunas personas les resulta difícil observar unas normas. Acaso la forma de proceder ante el problema sea comprobar periódicamente que el profesor al caso cumple las reglas. El papel del asesor puede consistir en apoyar y reforzar el papel del director.

Los problemas relativos a ideologías suelen ser más difíciles. La gente a menudo no se da cuenta de que está trabajando con distintos marcos de referencias y actúa sobre la asunción de que la otra persona tiene una filosofía

similar a la propia. Las diferencias con respecto a lo que es importante emergen poco a poco y comienzan a envenenar la relación. Aquí, el papel del asesor o inspector consiste en tratar de dejar claro ante ambas partes que tienen valores diferentes, y luego buscar los puntos de encuentro entre los mismos. Si la gente está dispuesta a aceptar que hay puntos de vista distintos de los suyos, la situación puede servir como base de crecimiento para las personas implicadas.

Cuando este tipo de conflicto lleva a un desacuerdo sobre cómo debería hacerse algo, tal vez se pueda llegar a un compromiso respecto de una decisión o probar ambas formas de trabajo si la situación se presta a ello.

El conflicto más difícil de todos es el producido por la mera antipatía recíproca de las partes implicadas. En tal caso, haga lo que haga la otra persona molestará y parecerá que interfiere en lo que se haya planificado. Podría haber dos maneras de solucionar este problema. La primera consiste en mantener tan alejadas como sea posible a estas dos personas. La segunda consiste en insistir sobre las actitudes profesionales y el comportamiento, lo cual significa que las personas implicadas deberían tratar de superar o ignorar su incompatibilidad cuando la situación así lo requiera.

ASERTIVIDAD

En casi todos los trabajos hay de vez en cuando situaciones que nos hacen sentirnos enfados o frustrados o que hacen que otras personas se sientan así. Un profesor puede pensar que el director le está pidiendo algo poco razonable. Un director tal vez tenga que tratar con algún padre furioso que ataque a la escuela sin justificación o tenga que tomar una decisión poco popular entre el personal. En estas situaciones, es fácil ponerse agresivo o a la defensiva, y ello hace que resulte más difícil proceder adecuadamente ante la situación. Lo ideal en estos casos sería proceder asertivamente, de modo que todas las partes implicadas encuentren aceptable el resultado.

Back y Back (1982) describen la asertividad como un comportamiento que implica:

Defender los propios derechos sin violar los derechos de los demás.

Expresar las propias necesidades, deseos, opiniones, sentimientos y creencias de una forma directa, honesta y apropiada.

Ponen el énfasis en que ser asertivo no significa ignorar los derechos de los demás, sino animar a éstos a expresar sus opiniones al tiempo que se expresan las propias, y luego buscar una solución que satisfaga las necesidades de ambas partes.

Por ejemplo, podría pedirse a un asesor que visitara una escuela en particular que necesitase ayuda urgentemente precisamente un día en el que éste tuviera programado algo importante. En dicha situación, ser asertivo implicaría decir claramente que lo que se le ha pedido no es posible y quizá añadir que sería factible hacerlo al día siguiente.

Una situación algo más compleja podría ser aquella en la que el profesor muestre un rendimiento deficiente pero no acepte que es así. Ser asertivo en esta situación podría implicar que el asesor o inspector expresase claramente su opinión con respecto a la situación y que surgiera, aún cuando el profesor no estuviera de acuerdo, un plan de acción con objeto de mejorar dicho rendimiento.

Otra situación probable es aquella en la que el director deja claro que asesores o inspectores no son bien recibidos y que no ve necesario nada de lo que pudieran ofrecer. En dicha situación, ser asertivo significa hablar sobre el tema con el citado director, expresar la preocupación que su falta de interés produce y explica que esto hace muy difícil ofrecer ayuda de utilidad.

CONCLUSIÓN

Las capacidades descritas en esta sección son aplicables a todos los miembros de los servicios de asesoramiento e inspección, incluyendo al profesorado asesor. Muchas de ellas son capacidades que se habrán adquirido y ejercido en puestos previos, ya que las capacidades interpersonales son esenciales en todos los puestos que impliquen el trato con la gente. Hay, sin embargo, una

fuerte necesidad de garantizar que asesores, inspectores y profesores asesores que se incorporen al servicio tengan una formación adecuada en las mismas. Sin ellas, no podrán trabajar eficazmente.

Miguel López Melero y José Francisco Guerrero
Lecturas sobre integración escolar y social,
Editorial Paidós, Barcelona, España, 1996, pp. 33 - 51

DE LA REFORMA EDUCATIVA A LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR, OTRO MODO DE ENTENDER LA CULTURA

0. Planteamientos iniciales

Centrando el tema desde el principio lo primero que habría que preguntarse es qué razones justifican o qué sentido tiene que los países desarrollados se planteen, en los albores del siglo XXI, la integración de las personas con hándicaps en el mundo escolar y social. Máxime cuando en los países industrializados del mundo occidental, la educación está sumiendo cambios rápidos y profundos y, a veces, de consecuencias traumáticas.

Si hacemos un examen rápido de los aconteceres educativos en la segunda mitad de este siglo xx, tendremos que apuntar como indicadores que el romanticismo educativo de los años sesenta ha dado paso, a través de una década de los setenta cargada de incertidumbres, a una desilusión en la década de los ochenta. Los problemas económicos, la escasa inversión en educación, unidos a los problemas de natalidad y la falta de concienciación hacia el cambio anunciado, retrasan cualquier movimiento integrador en nuestra sociedad.

Ante este panorama, se suele afirmar que si la sociedad de finales de siglo se encuentra en crisis de valores sociales, es legítimo pensar que, asimismo, la educación se encuentra en crisis (la crisis educativa de la modernidad) y, acaso como consecuencia lógica de esta crisis de valores sociales, la integración escolar y social de las personas con necesidades educativas especiales nos ofrezca esa posibilidad de cambio que permita una mejora en la escuela y en la sociedad de los años noventa.

La verdad es que no tiene mucho sentido la integración escolar y social -o yo no se lo encuentro- si no es para mejorar ambos contextos. Precisamente porque yo parto de la idea de que la escuela ha de ser ese agente que prepare para el cambio social y donde se desarrollen actitudes y se generen cambios significativos entre las personas, tanto «normópatas» como «especiales» (con

necesidades educativas específicas).

La integración escolar y social como potencial de transformación escolar y social penetra en lo más profundo de la educación (la moral, el mundo de los valores...) y no en la parte puramente estructural, de ahí que se ha de producir una toma de conciencia en el profesorado radical, que ha de calar profundamente en su pensamiento pedagógico.

Hemos sido espectadores de excepción en la década de los ochenta de un movimiento pedagógico que pretendía cambiar las metas y referentes generales encomendados a la escuela, no sólo de una modalidad educativa, sino de la educación en su sentido más amplio. Considero la integración escolar como una de las mayores innovaciones educativas contempladas en nuestra reforma, que va a hacer posible mejorar la calidad de la enseñanza y el perfeccionamiento del profesorado. Esta visión optimista no está exenta de una gran preocupación por las condiciones actuales que rodean a la integración escolar. ¿Cómo están viviendo nuestros profesionales este movimiento integrador? Pienso que existe un «poco» de desconocimiento (desconcierto) entre el profesorado, tanto en las posibilidades cognitivas de estos niños, como en el sentido, significado y metas de la integración escolar.

La verdad es que en los últimos años en la sociedad española, se han producido cambios profundos y se han experimentado transformaciones de cierta importancia en las instituciones sociales y, paralelamente a estos cambios, se han iniciado, asimismo, profundos cambios en el sistema educativo, en cuanto a los objetivos, estructuras y metas de la educación en una sociedad democrática.

Reconocer que se han producido cambios importantes en nuestro país no ha de interpretarse con un optimismo desmesurado. Esta prueba de madurez, éticamente hablando, de la sociedad española, y por tanto del sistema educativo en concreto, ha propiciado ese otro modo de entender la libertad que ha permitido contemplar, necesariamente, en la nueva normativa educativa, que las personas con necesidades educativas específicas se eduquen en una situación normalizante y acudan, por tanto, a las escuelas.

La libertad escolar no consiste en ofrecer dos opciones escolares, la de los colegios específicos (de «subnormales») y la de los colegios ordinarios (de «normales» o normópatas), sino que la libertad recupera su auténtico sentido cuando se ofrece el mismo lugar de educación a todos los niños sin discriminación de raza, sexo o enfermedad. La integración escolar, por tanto, es una de las claves en este cambio del sistema educativo español.

1. ¿Qué entiendo yo por integración?

En el marco de estas consideraciones generales y situando el problema, cabría plantearse que tal vez haya una idea equivocada del proceso de integración.

Probablemente en estos momentos la integración escolar sea uno de esos conceptos polisémicos o al menos se considere desde muy distintas concepciones. Por ello, una de las razones prioritarias antes de continuar sea la reconceptualización del propio concepto de integración. O al menos qué entiendo yo por integración.

Se podrían distinguir tres tipos de enfoques, a saber: la integración considerada como el emplazamiento de alumnos con hándicap en la escuela ordinaria, la integración centrada en proyectos de integración social y la integración como compromiso institucional.

1.1. *La integración escolar y social centrada en el emplazamiento de los alumnos con hándicap*

Bajo esta consideración se puede agrupar un bloque de concepciones, y prácticas educativas e investigadoras, donde la integración se plantea esencialmente en términos de transición de un sistema educativo especial (los colegios especiales) a otro general. Como resultado, surge la necesidad de que la escuela, como agencia de un servicio social, ha de prever y prestar un contínuum de servicios y emplazamientos, desde los especiales a los ordinarios (Gresham,1987). Una escuela que permita tan sólo la ubicación física de los alumnos~ con hándicap para que se produzcan una serie de beneficios personales, sociales y académicos, tales como:

1.1.1. La presencia de niños con hándicap en aulas ordinarias dará como resultado un mayor incremento de interacción social y su presencia provocará un aumento de su aceptación social.

1.1.2. Los niños integrados serán modelados por el comportamiento de sus compañeros «normales» y el contacto y la relación entre ellos producirá un incremento en el autoconcepto y autoestima de los mismos.

1.1.3. La integración escolar dará como resultado, en las personas con hándicap al menos, el mismo rendimiento y aprendizaje que en la situación subnormalizante.

Esta concepción de la integración ha sido interpretada por los educadores de modos muy distintos, dando lugar a distintos niveles de integración escolar (física, combinada, parcial, total), pero todos ellos constituyen un contínuum de servicios en el medio ordinario.

Es evidente que el objetivo de la integración derivado de este enfoque otorga excesiva relevancia a la ubicación de las personas con hándicap relegando a un segundo plano los aspectos de cambios institucionales, instructivos e incluso sociales. A mi juicio, estos enfoques identifican todos ellos integración con escolarización y no con educación. La integración así considerada se agota en la estructuración de recursos y medios, en los cambios meramente organizativos y estructurales, pero no curriculares ni sociales.

1.2. *La integración centrada en proyectos de intervención sobre el alumno con hándicap*

Los planteamientos que aquí se recogen tienen una visión más amplia de la integración que la descrita en el apartado anterior; en este sentido se supera la unidimensionalidad centrada en el aspecto físico y entran en juego nuevas dimensiones, tales como la dimensión instructiva de las personas con hándicap, la dimensión social y la profesional. Las diversas contribuciones, tanto teóricas como organizativas, bajo este enfoque permiten una mayor profundización y entre los presupuestos que subyacen podemos señalar los siguientes:

1.2.1. Se parte de la consideración de que la integración no se produce linealmente por el simple hecho de estar juntos, sino que es necesario planificar las dimensiones instructivas y sociales. Y esta planificación se ha de hacer atendiendo a las diferencias individuales.

1.2.2. Al mismo tiempo, es preciso abordar las competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben poseer para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros (Gresham, 1987).

1.2.3. Esta modalidad de integración requiere el apoyo estructurado de nuevos profesionales y, con ello, la redefinición de roles y responsabilidades entre expertos y profesores de clase (Corman y Gottlieb, 1987). Y junto a esta demanda de apoyo se asume la necesidad de que los profesionales que participan en la integración tengan una formación acorde con las demandas que requiere la integración (Crisci, 1981).

Estos planteamientos llevan a considerar que las dimensiones del proceso integrador (temporal; social, instructivo), pueden ser sometidas a análisis científico. Recordar en este orden los trabajos de Yoshida, 1986 y Corman y Gottlieb (1987), donde se prueba el efecto de determinados programas en el *status* social, las interacciones interpersonales o los logros de algunos alumnos en situaciones de integración. Este enfoque aporta una dimensión racional-technicista de la integración, que permitirá afirmar que la integración escolar y social de una persona con hándicap es exitosa siempre y cuando se eduque a ésta en un modelo ordinario, se le ofrezcan programas en función a sus diferencias y que ella misma participe en el ambiente instructivo del aula e interactúe socialmente con sus compañeros (Peterson, 1982).

1.3. *La integración escolar y social desde una perspectiva institucional*

Es éste el enfoque más arriesgado y crítico de la integración de las personas con hándicap al partir de la consideración de que en los colegios hay que educar y no distinguir entre educación general para unos y educación específica para otros, y se

parte de que la integración no es algo sólo de un grupo de profesionales de un centro, sino que ésta tiene sentido cuando todos sus profesionales se implican en un proyecto educativo común. La integración escolar en este caso se define como el ofrecimiento de una única modalidad educativa acorde con la diversidad. El respeto y el derecho a la diversidad.

Los elementos comunes que existen en las diversas tendencias de este enfoque los podemos sintetizar en los siguientes:

1.3.1. Se asume la educación comprensiva al fusionarse las dos modalidades de educación existentes, la educación especial y general, en un único sistema estructurado que dé respuesta a las necesidades educativas y sociales de todas las personas.

1.3.2. Los planteamientos que se sostienen desde este enfoque vienen representados por el encuentro de las dos modalidades de educación (especial y general) que permita la reconceptualización del papel de la escuela en su conjunto, como sistema autónomo que genera otra cultura y produce, no sólo un desarrollo de la inteligencia académica, sino también social y afectivo.

1.3.3. El epicentro de la integración es el propio centro y no sólo los alumnos con hándicap, sino también la formación de los profesores y las demandas del entorno escolar. Esta vinculación al contexto se constituye como otro pilar sobre el que se ha de edificar el nuevo enfoque de la educación, centrado en el modelo ecológico, que permitirá adaptar la integración a cada situación concreta y a los profesores a que tomen decisiones que se ajusten a los ambientes específicos de cada colegio o institución. La integración escolar no sólo se ha de caracterizar por el carácter procesual y dinámico, sino también, y sobre todo, por la implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro escolar en la búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad.

Este enfoque parte de la consideración de que hay que elaborar proyectos educativos de centro y, por tanto, ofertar el modelo de educación en función de las demandas. En este orden la escuela es ese sistema social con autonomía y capacidad para dar respuesta a las diferencias individuales (Wang y Birch, 1984). La escuela, como promotora de cambio, ha de dar la oportunidad a todas las personas para que se adentren en el mundo de la cultura.

Todo ello nos debe dar pie a reflexiones más profundas -al menos yo me las hago- al considerar la integración como proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la escuela. He aquí la posibilidad del cambio cualitativo que genera la propia integración al no permanecer en el cambio «dirigido y planificado» del Estado, sino que el mismo proceso integrador y la dinámica que imprime producen situaciones de autodidaxia permanente, de renovación y perfeccionamiento muy distintas, incluso, de las originarias.

Este carácter práxico del propio concepto de integración difícilmente puede dejar inmóviles a las condiciones de trabajo a diario en el aula, a las relaciones de comunicación, a las experiencias y actividades dentro y fuera del aula, a los propios contenidos culturales, a la distribución y reestructuración del espacio y el tiempo escolar, etc. Y esta misma cualidad práxica de la integración, una vez que conecta con algún profesor, hace que nazca en él la necesidad de poner en práctica una serie de cambios tanto curriculares como organizativos.

La integración les exige, continuamente, un modo nuevo de ser profesores, un nuevo modo de ser inspectores, un nuevo modo de ser especialistas, un nuevo modo de planificar en los centros, un nuevo modo de entender el papel del municipio, un nuevo modo de participación de los familiares, un nuevo modo de ser administración... Es éste y no otro el sentido profundo de la integración. Es ahí donde radica el cambio global.

2. Reforma educativa e integración escolar y social

Estamos asistiendo a un movimiento pedagógico reformador en nuestro país que pretende cambiar las metas y referentes generales encomendados a la escuela, no sólo de una modalidad educativa, sino de la educación en su sentido más amplio. Todo ello nos debe provocar reflexiones más profundas, al considerar la integración como proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la escuela. He aquí la posibilidad del cambio cualitativo que genera la propia integración al no permanecer en el cambio «dirigido y planificado», sino que el mismo proceso integrador y la dinámica que imprime producen situaciones de autodidaxia permanente, de renovación y de perfeccionamiento muy distintas, incluso, de las propuestas originarias de la reforma educativa.

De acuerdo con el cambio educativo anunciado en esta reforma, el objetivo de la educación obligatoria en nuestro país es ofrecer a todos los niños y niñas españoles una cultura común a la que deben tener acceso todos los ciudadanos independientemente de su condición de sexo, raza o enfermedad. En esta pretensión se concentran las aspiraciones de que todos los ciudadanos somos iguales ante la ley y, por tanto, se garantiza la igualdad de oportunidades. Al reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las- diversidades.

Precisamente el reto de la escuela española de los noventa es ser capaz de ofrecer un modelo educativo que proporcione a cada niño/a la ayuda pedagógica necesaria a sus condiciones personales, experienciales y socioculturales; puesto que la diversidad de los alumnos es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículum y la innegable diversidad de los alumnos. Esta diversidad no se refiere a la «capacidad para aprender», medida exclusivamente a través del rendimiento académico, sino a los distintos modos y ritmos de

aprendizaje de cada niño o niña en función de su particular modo de ser, tanto de los bien dotados como de los menos dotados intelectualmente.

El sistema educativo español y la reforma del mismo que en los últimos años se intenta introducir en nuestro país persiguen, como objetivo último, optimizar el desarrollo de la personalidad del niño/a y del joven para que participe activamente en la comunidad en la que vive. Desde un punto de vista práctico este objetivo significa, entre otras cosas, que estos jóvenes se han de preparar/formar para su incorporación al mundo laboral, y a la vida autónoma e independiente social y económicamente.

Un tratamiento integrador de la heterogeneidad supone, por un lado, aceptar la diversidad como elemento de progreso y de riqueza de la colectividad y, por otro, asumir las diferencias para desarrollar, en estas personas con necesidades educativas específicas, las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para que participen en la toma de decisiones de la comunidad a la que pertenezcan.

Se ha de considerar que este objetivo del sistema es un proyecto educativo vivo y dinámico, sujeto a los cambios propios de la sociedad. Si bien este proyecto educativo es cambiante, también lo es o lo son los sujetos sobre los que se aplica. Cada niño/a es diferente en función de sus condiciones e historia personal, familiar y social, así como de su desarrollo evolutivo, de su motivación, etc.

2.1. Un escuela integradora, comprensiva y transformadora

La escuela comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad es, a mi juicio, el germen de lo que ha de constituir una sociedad democrática, pluralista y socializante. En una sociedad pluralista se han de aceptar las diferencias y las heterogeneidades de las personas como potencial para que la sociedad avance y llegue a ser éticamente madura.

No queremos caer en ingenuidades y hemos de ser conscientes de que vivimos un final de siglo xx con graves crisis económicas y sociales, lo que está originando el fomento de la competitividad en lugar de la solidaridad, la selectividad en lugar de la sociedad respetuosa y comprensiva. A pesar de todo ello, y por entender que una sociedad democrática se ha de caracterizar por su capacidad para desarrollar armónicamente un sistema plural y socializante, hay que apoyar un modelo de enseñanza comprensiva fundamentado en las siguientes medidas:

A. Un cuidadoso diagnóstico diferencial y contextual, de manera que la escuela sea capaz de responder al entorno sociocultural de cada niño/a y a su particular ritmo de desarrollo y aprendizaje.

B. Elaboración de un «proyecto educativo de centro» comprensivo e integrador, como instrumento transformador de la sociedad.

C. La disponibilidad de una red de medios y recursos personales y materiales necesarios e imprescindibles para el desarrollo de este proyecto educativo conforme a la diversidad.

D. El asegurar y establecer la continuidad de las acciones educativas (los criterios de comprensividad e integración) a lo largo del período de la secundaria, postobligatoria, incluyendo la enseñanza no reglada y la educación de adultos.

E. Unos profesionales competentes y que trabajen de modo cooperativo y solidario.

La educación de las personas con necesidades educativas especiales, considerada hasta hace muy poco como algo exclusivamente de especialistas, ha pasado a ser de interés común. De ahí que se exija que la escuela de finales del siglo xx experimente grandes y profundas transformaciones que han de repercutir en una reforma de las instituciones y de los servicios que las mismas ofrecen (nuevas relaciones entre instituciones, servicios y población, coordinación de los servicios, etc.). Todo ello supone un esfuerzo común por una mejora cualitativa de la práctica educativa, práctica que pasa imprescindiblemente por ofrecer un lugar común a todos los niños para su educación. Las innovaciones pedagógicas iniciadas en nuestro país, debido a las circunstancias histórico-políticas, independientemente de intereses muy particularistas, son inevitables. La escuela cambiará, se quiera o no.

Yo defiendo la idea de la escuela como agente que prepara para el cambio social y donde se desarrollan actitudes y se generan cambios significativos entre las personas, tanto «normales» como cognitivamente diferentes. La clave para ello, a mi juicio, radica en partir de un currículum alternativo, no cargado académicamente, sino un currículum de la vida, cotidiana. Un currículum centrado más en la sociedad y en los problemas reales que en las disciplinas; éstas se pueden utilizar, acaso, como apoyo a los problemas reales sobre los que se investiga (Klein, 1986). Los cambios han de producirse desde dentro, con la presencia y participación de las personas diferentes en sus aulas y no desde fuera, a través de convencimientos sociales de la administración y gestión educativa. Es ésta una visión crítica de la escuela integradora y no meramente adaptativa a los cambios institucionales.

El modelo de escuela comprensiva, propuesto en la reforma o que se desprende de la misma, se caracteriza por ofrecer a todos los alumnos la misma igualdad de oportunidades para acceder a una cultura dentro de una misma institución y en la misma aula, evitando la segregación de los alumnos en vías de formación diferentes. Este tipo de enseñanza comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad ha de tomar como referencia básica la realidad de los agrupamientos heterogéneos de los alumnos. Esta situación de heterogeneidad, además de ser coherente con la atención a las necesidades educativas de los alumnos, proporciona el marco de relación adecuado para una escuela insertada en una sociedad plural y democrática.

Sin embargo, en la cotidianidad histórica en la que nos movemos en nuestro país, el sentido auténtico de la integración escolar como cambio radical de la escuela aún no ha calado en el pensamiento del profesorado. Para poder afrontar con éxito los conflictos y dilemas que conlleva la educación de las personas con necesidades educativas especiales, se necesita entre otras cosas que la profesionalidad del enseñante se modifique radicalmente. Acaso, la escasa incidencia que ha tenido entre el profesorado venga determinada porque la misma Administración educativa tampoco lo ha tenido muy claro, o teniéndolo muy claro, ha decidido no implicarse todo lo que ello requiere. Al hilo de este discurso y sin necesidad de hacer una reflexión muy profunda, tan sólo limitándonos a contemplar la situación real en nuestras escuelas, mi primera impresión sobre el rol que viene realizando la Administración educativa, en relación a la integración/educación, es que ésta se ha dedicado más a intentar resolver problemas institucionales (infraestructura) que educativos (curriculares). En el mejor de los casos ha establecido los medios necesarios para la escolarización, pero no para la educación.

No es que no sea importante el cambiar la estructura de un centro y el acomodarlo a las necesidades de los niños cognitivamente diferentes; pero lo realmente importante, desde un punto de vista educativo, a mi juicio, es la calidad de la enseñanza que se les ofrece y hasta qué punto esta enseñanza parte de las características peculiares de cada niño. Las transformaciones más importantes se han de dar en el ámbito curricular y no en el estructural. Es decir, hay que saber qué es lo que hay que enseñar a los niños con necesidades educativas específicas, por qué se les enseña así y no de otra manera, de qué forma se realizan estos cambios o adaptaciones y cómo se observa el progreso de estos niños.

A mi juicio, y como yo interpreto el movimiento integrador desde la reforma, la exigencia de responder y tomar decisiones a nivel curricular bajo los supuestos señalados va a dar lugar a cambios en la dinámica y en el clima del aula; pero, además, el currículum escolar tiene que contemplar una serie de características que aseguren un nuevo modo de estar (vivir) en el aula y, como consecuencia lógica de todo ello, la integración va a posibilitar cambios en la organización escolar, que redefinirán la manera de concebir el espacio escolar y el entramado de relaciones en los colegios (sistema de poder, canales de información-comunicación, jerarquización...). Respecto a este apartado la propia LOGSE, en su artículo 37, señala que-«los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias» (art. 37.1).

2.2. La escuela como espacio educativo para la diversidad. Adaptaciones curriculares. Principios a tener en cuenta: sujeto de aprendizaje, ciclos, niveles, áreas, etc.

Es en el proyecto educativo de centro donde se han de explicitar expresamente las necesidades educativas específicas, las adaptaciones curriculares necesarias y la

propuesta de provisión de recursos. El centro escolar, cuando se encuentra dotado de los recursos necesarios para desarrollar su proyecto educativo (oferta educativa), es el espacio desde donde se ha de dar respuesta a la diversidad de alumnos que acuden al mismo.

Considero que las adaptaciones curriculares son el mecanismo necesario, del sistema escolar, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características diferenciales de los alumnos y no una especie de «recetas» elaboradas a priori, sino que ha de surgir de la evaluación de todo el proceso y de la reflexión de todos los profesionales. Estas adaptaciones curriculares vendrán determinadas por las circunstancias en las que se encuentre cada niño o niña. Para ello se precisa una evaluación contextualizada que tenga en cuenta:

- El propio alumno/a.
- El aula (incluyendo al profesor, el entorno, los compañeros, el proceso de enseñanza-aprendizaje...).
- El colegio (condiciones físicas y organizativas, relaciones entre los profesores, relaciones entre los alumnos...).
- El medio socio-cultural del niño y de la familia.
- Los recursos y medios de la comunidad y del colegio disponibles para desarrollar el proyecto educativo.

La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos, en función de las adaptaciones curriculares, como algo intrínseco al propio currículum, ha de contemplar la temporalización y priorización de algunos objetivos, la continuidad de la diversidad en la educación secundaria teniendo en cuenta el «espacio de optatividad», como esa posibilidad que se les brinda a los alumnos en los cuatro años de secundaria para elegir, de entre las alternativas de contenidos que se les ofrezcan, aquellas que respondan mejor a sus características, necesidades, intereses y preferencias. Si las adaptaciones curriculares y la oferta de optatividad no fueran suficientes para satisfacer las necesidades de los alumnos, el equipo docente del centro puede decidir lo que se llama «la diversificación curricular»; o sea, cuando un alumno, por razones personales, no puede cursar el tronco común de una etapa, empleará el tiempo escolar en cursar otro tipo de actividades y experiencias especialmente diseñadas para él. Estos alumnos tendrían en todo momento, como punto de referencia, los objetivos generales de la etapa, pero accederían a ellos a través de otro tipo de contenidos, de otras actividades y experiencias de aprendizaje.

Además de estas consideraciones de accesibilidad y adaptaciones curriculares, algunos alumnos precisan, por su particular modo de ser, de medios y recursos específicos a sus necesidades. Entre los medios que pueden ser necesarios hemos de señalar los siguientes:

A. Medios personales. Me refiero a aquellos profesionales necesarios en cualquier centro que hagan posible el acceso al currículum de las personas con necesidades educativas especiales, tales como profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, miembros de los equipos psicopedagógicos (EPOES, EATAIS...).

Conviene, no obstante, dejar claros algunos aspectos en relación al papel de cada uno de ellos. En primer lugar hay que aclarar que la función de cada uno de estos profesionales ha de establecerse en relación a la propuesta educativa reflejada en el «proyecto educativo del centro». En segundo lugar, la intervención de estos profesionales no está supeditada a la bondad de cada uno de ellos, sino a la obligación de los mismos determinada en el proyecto educativo. Los servicios de apoyo a la escuela están para lograr los objetivos propuestos en la oferta educativa. En tercer lugar, lo realmente importante es la propuesta curricular que entre todos los profesionales han elaborado, a sabiendas de que es el profesor tutor el responsable de la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, siempre bajo el principio de un trabajo solidario y cooperativo de todos los profesionales.

B. Medios ambientales. Nos referimos a todos aquellos instrumentos o materiales que median y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se han de contemplar tanto la adaptación de los materiales escritos como el mobiliario y equipamientos adecuados, así como los instrumentos y medios técnicos necesarios que faciliten la autonomía, el desplazamiento, la visión, la audición, la comunicación y las relaciones personales.

C. Condiciones de accesibilidad física al colegio. Se consideran en este apartado todas aquellas modificaciones arquitectónicas (construcción de rampas, ascensores...) en los colegios que permitan la utilización y el acceso a todas las dependencias y servicios del centro. En este aspecto hemos de procurar la funcionalidad de los espacios (aulas, salas de usos múltiples, tutorías...) de manera que éste sea un medio facilitador de las agrupaciones de los alumnos ante las distintas actividades del colegio.

Centrándonos en estos apartados tendríamos que hacer las adaptaciones teniendo en cuenta el qué, cómo y cuándo enseñar, y el qué, cómo y cuándo evaluar. Pero, además, no podemos olvidar que nuestra oferta educativa se ha de hacer con los ojos puestos en el quién o quiénes enseñan -y en base a los recursos humanos que posea el colegio (profesores de apoyo, especialistas, educadores...), los recursos materiales (materiales de apoyo para desarrollar el curriculum) y una adecuada formación del profesorado.

2.2.1. Adaptaciones curriculares necesarias: principios

Convengamos y consideremos el cuniculum un modo de entender la educación que va a ir permitiendo comprender la vida en la escuela: el qué, el cómo y el cuándo enseñar. En este sentido el cuniculum lleva implícita una cualidad de descubrimiento y de búsqueda.

Según esta concepción del cuniculum cabe preguntarse ¿qué exigencia cabría hacerle al mismo para que en las situaciones actuales contemplara (comprendiera = comprensión) a los niños cognitivamente diferentes? O dicho de otro modo, ¿cuáles serían las adaptaciones curriculares requeridas en situación de integración?

¿Quién puede ser considerado sujeto con necesidades educativas especiales? ¿Qué contenidos culturales hay que enseñar en la escuela? ¿Qué cambios en la organización escolar se han de producir? ¿Qué cambios en la metodología y en el trabajo cooperativo entre los profesionales se han de dar para una enseñanza de calidad? ¿Qué sentido tiene la evaluación en la escuela y en el progreso de los niños...?

Desde esta perspectiva y considerando la clase como un taller para educar, nos podemos dedicar, o se han dedicar los participantes en la integración, a seleccionar qué actividades y experiencias de la vida ordinaria y de la vida escolar pueden y se han de desarrollar y qué otras actividades específicas (en función del hándicap concreto) hay que potenciar en cada uno de los casos. Y ahora sí va a tener sentido contemplar a las personas con necesidades educativas especiales en el aula. Y va a tener sentido, precisamente, porque sus procesos cognitivos son susceptibles de un cambio cualitativo y cuantitativo importante y no se encuentran sometidos al aprendizaje de los demás niños, sino a su propio ritmo de aprendizaje, y lo van a aprender en compañía de otros niños trabajando en un mismo lugar, en una misma tarea y participando en la resolución de un mismo problema.

Por todo lo dicho hasta aquí, a la hora de la elaboración del currículum aconsejaría que se tuvieran en cuenta, al menos, tres principios, sin olvidar que el éxito o el fracaso del mismo radica, en parte, en la coordinación rigurosa de funciones y responsabilidades de todos los profesionales existentes en el centro. Esta coordinación se hará a través de reuniones en las que cada profesional aporte sus propias observaciones y el material acumulado (diario de Clase) de años anteriores.

Estos principios serían:

A. Un principio de flexibilidad, o sea, que no todos los niños tienen que lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimientos en un tiempo acelerado. Cada uno aprenderá a su ritmo, para cubrir sus necesidades. Esta flexibilidad se ha: de dar tanto en la concepción espacio-temporal como en los contenidos culturales.

B. Un principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo. Con ello quiero expresar que no han de producirse currícula paralelos en una misma aula y en un mismo momento del trabajo escolar, donde los niños normales trabajen en la resolución de un problema planteado mientras los deficientes «integrados» hacen actividades con lápiz y papel (pintar, colorear, repasar laberintos...). La grandeza del profesional que trabaja cooperativamente radica en que el espacio del aula tiene que ofrecer una variedad de actividades simultáneas. En este escenario, en alguna de estas actividades simultáneas puede participar el niño diferente. Es más, si se han programado actividades y experiencias de un tema 'en concreto que se está desarrollando en clase, los niños deficientes pueden participar en las mismas actividades, aunque no con la misma intensidad ni con el mismo grado de abstracción.

Todas estas actividades y muchas más que no es necesario señalar se pueden y se han de realizar en un aula; sin embargo, hay otras actividades que precisan un grado mayor de abstracción y que no todos los niños las pueden llevar a cabo del mismo modo. He ahí que el profesor tutor atiende al número mayor de alumnos de la clase y el profesor de apoyo, dentro del aula y en colaboración con el profesor tutor, atiende aquellos casos que hemos señalado anteriormente que tienen o pueden tener necesidades educativas especiales (perceptivas, de atención, articulación o habilidades conceptuales, etc.), es decir, actividades o estrategias encaminadas a esa maduración necesaria y precisa para el inicio de los aprendizajes posteriores. Pero lo importante es que todos los niños están trabajando en la misma clase en el mismo tema, en el mismo momento, aunque, eso sí, con ritmos e intensidades diferentes. Aquí es donde cobran sentido los «programas de desarrollo individual», como auténticos programas de desarrollo personal y como proyectos de investigación y no como meros recetarios (fichas, como suelen denominarse).

C. El principio de acomodación hace referencia a la planificación escolar. Al inicio del curso escolar se ha de contemplar en el «proyecto educativo del centro» qué deficientes o qué niños con necesidades especiales hay en el centro, en qué situación concreta de aprendizaje y en qué situación social están, e incluido todo en esa planificación.

2.2.2. El sujeto de educación: el niño con necesidades educativas especiales

Desde esta perspectiva se hace imprescindible el diagnóstico, lo más completo posible, un diagnóstico diferencial (anamnesis, clase de deficiencia, contexto social, nivel de desarrollo y de aprendizaje...) de la situación concreta de los niños con necesidades educativas especiales. Este diagnóstico es la base de la intervención del maestro y por tanto precisa del asesoramiento de especialistas y de la colaboración estrecha de los mismos en la práctica diaria (equipos multiprofesionales). Todas estas adaptaciones curriculares se han de desarrollar (se pueden desarrollar) en los centros de EGB ordinarios y no en centros específicos, pero teniendo en cuenta que dichas adaptaciones hacen referencia al tiempo previsto de adquisición del o de los objetivos o de la modificación de algunos de ellos, y al hecho de priorizar unos objetivos sobre otros, etc.

2.2.3. Los contenidos culturales: el currículum de la vida cotidiana

Las adaptaciones curriculares no sólo han de hacer referencia a los objetivos, sino también a la secuenciación y organización de los contenidos (conceptos, hechos, procedimientos, valores), a la dinámica establecida en la clase y fuera de la misma a la hora de realizar las actividades y experiencias de aprendizaje, así como al sentido de la evaluación.

En cuanto a los contenidos culturales, en función de las distintas áreas, se me ocurre apuntar algunas consideraciones generales que guíen nuestra práctica educativa.

2.2.3.1. Adaptaciones por etapa, área y curso

Hemos de partir de la consideración de que en la etapa primaria se intentan alcanzar tres grandes pretensiones, a saber: la adquisición de una serie de aprendizajes básicos (lectura, escritura, lógica matemática...), la socialización y la autonomía personal en el medio en el que se desenvuelve.

A veces estos tres grandes objetivos se olvidan y se intenta primar la socialización en detrimento de los otros dos y, en especial, de los objetivos que hacen referencia a los aprendizajes instrumentales básicos. Aunque tal medida puede que sea pertinente para algunos alumnos con necesidades educativas graves, no está nada justificada para los otros alumnos con necesidades educativas especiales. Al fondo de este comportamiento subyace la idea de que estas personas no son capaces de adquirir la cultura necesaria para vivir con autonomía. Ahora bien, la adquisición de estos aprendizajes, como he dicho más arriba, precisa de las adaptaciones curriculares pertinentes. Un buen procedimiento para esta etapa primaria sería determinar qué conocimientos, qué habilidades, qué destrezas y qué actitudes han de poseer estos alumnos al final de la misma.

Apuntaré cuáles son los que han de poseer al final de esta etapa en cada una de las siguientes áreas: Lengua y Literatura (Lectura, Escritura), Lengua extranjera, Matemáticas, Conocimiento del medio, Educación física, Educación artística.

Celedonio Castanedo

Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Evaluación e Intervención.

Editorial CCS, Madrid 2002, pp 56 – 66

3. MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

A finales de los años sesenta los profesionales comenzaron a centrarse en las implicaciones filosóficas y conceptuales. Mientras que las aulas de Educación Especial (centros de día) eran percibidas como el principal modelo educativo para niños con discapacidades, el énfasis se ponía en qué enseñar. Eran escasas las opciones institucionales, y el discapacitado que era admitido en alguna institución solía quedarse en ella de forma permanente. A medida que surgieron leyes y

decretos, el sistema público escolar comenzó a asumir la responsabilidad de los niños con discapacidades severas.

Además, la investigación empezó a centrarse en la intervención temprana, la eficacia de la Educación Especial fue cuestionada, y el diseño de los servicios ofertados se hizo más complejo. Por otra parte, en este período de tiempo, los programas de postgrado de las universidades impulsaron la investigación, formaron educadores, y otros profesionales implicados en las nuevas exigencias de los niños con NEE.

El acento que antes se ponía en el niño, como fuente de aprendizaje y de problemas de conducta, fue reemplazado por la elaboración y aplicación de medios instruccionales más eficaces, por la forma de enseñar y la historia instruccional del niño.

Del fracaso percibido como responsabilidad del niño se ha pasado a la responsabilidad del sistema escolar: ningún niño puede ser expulsado de un centro educativo una vez que este haya sido admitido.

Sin embargo, cuando las circunstancias lo exigen, se permite un continuo de servicios y admisión a programas alternativos.

Es así como han surgido diferentes modelos de servicios, entre los que destacan el *Sistema COPEX* (1976), el *Sistema de Servicios en Cascada de Deno* (1970), el *Sistema de Contenidos Curriculares por Niveles de Dunn* (1973), y el *Sistema de Ubicación en Contextos Instruccionales* (MEYEN, 1982).

Todos estos modelos de servicios están sintetizados en las Tablas siguientes (Tablas 2.3, 2.4 Y 2.5), algunos de ellos cuentan con una explicación en el texto; otros, por tratarse de ligeras modificaciones de los primeros, no necesitan tantas explicaciones para ser comprendidos.

3.1. Sistema de Servicios en Cascada

Este modelo de DENO (1970) es uno de los más utilizados (Tabla 2.3). Está basado en una jerarquía de opciones en diferentes niveles de servicios, desde la segregación a la integración. El primer nivel (1) es el de NEE en clases ordinarias, el

último (7), en el extremo opuesto, es un servicio no-educativo y más restringido. El modelo de cascada realiza el proceso de emparejar las alternativas de los programas con las necesidades de los alumnos.

TABLA 2.3 SERVICIOS EN CASCADA DE DENO

Fuente: DENO, E. (1970): "Special education as

Nivel&s	Servicios	
Nivel 1	Alumnos con NEE, incluidos en el aula ordinaria a tiempo completo. Capaces de seguir los programas regulares, recibiendo ayuda del profesor de apoyo itinerante.	Programas escolares regulares.
Nivel 2	Alumnos en aulas ordinarias y con servicios educativos complementarios, impartidos por el profesor de apoyo fijo.	Programas escolares regulares.
Nivel 3	Alumnos que comparten la clase especial y el aula ordinaria. Programa combinado. Profesor de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 4	Alumnos en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participan con otros alumnos en las actividades no/académicas. Profesor especialista en el aula. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 5	Alumnos que asisten a Centros Especiales (específicos). Tienen contactos extracurriculares con los colegios del sector. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 6	Instrucción en hospitales o residencias.	Programas sanitarios-asistenciales.
Nivel 7	Servicios médicos y supervisión del bienestar social.	Programas sanitarios-asistenciales.

Siguiendo este modelo, el alumno es admitido en el medio menos restringido. El objetivo final consiste en lograr emplazar a todos los alumnos con NEE en el nivel I de aula ordinaria, aunque estos alumnos inicien la entrada en los servicios en un nivel inferior, siempre y cuando, como ya hemos mencionado en diferentes

ocasiones, que el nivel de integración sea posible.

Este modelo de cascada nació con el movimiento de integración y como modelo conceptual sirve de marco de referencia y refleja la filosofía compartida por los sistemas educativos públicos y los propósitos de la Ley Pública norteamericana LP 94-142.

Un modelo de Sistema en Cascada similar al norteamericano es el canadiense (Provincia de Quebec). Este modelo del COPEX (1976) tiene algunas ligeras diferencias en los niveles de servicios, incluyendo un nivel más de Instrucción a domicilio (Nivel 7). Véase Tabla 2.4.

TABLA 2.4 SERVICIOS EN CASCADA DEL INFORME COPEX

Nivel 1

Clase ordinaria con educador regular, responsable de la prevención, identificación, evaluación y corrección de discapacidades menores del alumno con NEE.

Nivel 2

Clase ordinaria con servicios de ayuda al educador regular.

Nivel 3

Clase ordinaria con servicios de ayuda al educador regular y al niño con discapacidades.

Nivel 4

Clase ordinaria con participación del niño en clase de apoyo.

Nivel 5

Clase especial en escuela ordinaria con participación en las actividades generales (extracurriculares) de la escuela.

Nivel 6

Escuela de Educación Especial.

Nivel 7

Instrucción a domicilio.

Nivel 8

Instrucción en una institución o en un centro hospitalario.

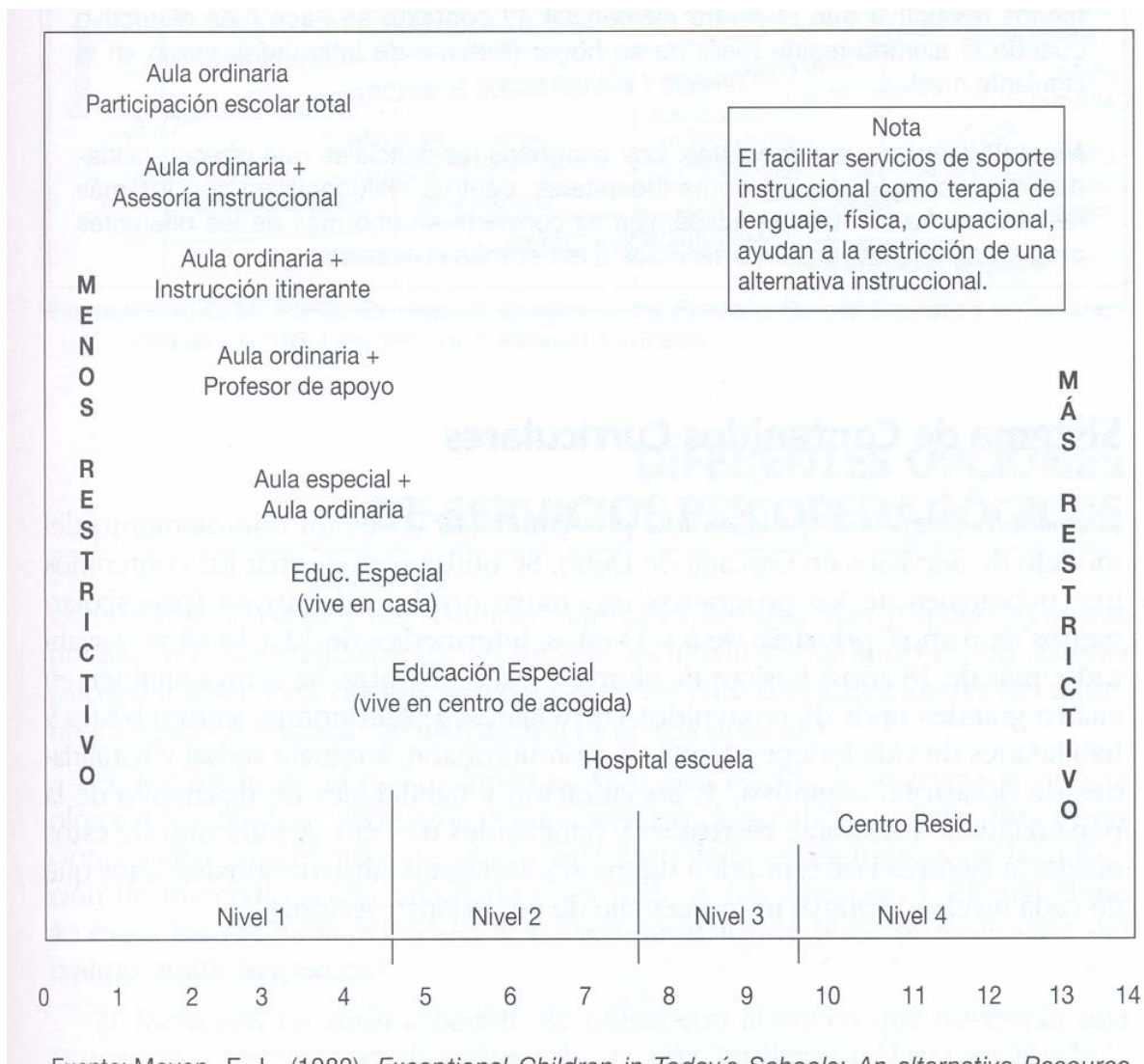
Fuente: Comité Provincial de la renfance inadaptée (COPEX) (1976). L'education de renfance. Diffi cultés d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec: Ministère de Education.

En ambos modelos (Deno, COPEX) se recomienda, siempre y cuando sea posible, no desplazarse de *los* niveles avanzados a *los* niveles inferiores y regresar en la dirección de *los* niveles inferiores a *los* superiores.

3.2. Sistema de Ubicación en Contextos Instruccionales

El sistema de Meyen (1982) contiene nueve posibilidades de ubicación instruccional en contextos que oscilan de lo menos a lo más restrictivo (Figura 2.3). La decisión de ubicación se basa en las NEE del niño o adolescente, así como en las diferentes características que ofrecen las instituciones.

FIGURA 2.3 SISTEMA DE UBICACIÓN EN CONTEXTOS INSTRUCCIONALES



Fuente: Meyen, E. L. (1982). *Exceptional Children in Today's Schools: An alternative Resource Book*. Denver: Love

Las nueve alternativas de ubicación de este modelo de Meyen se agrupan en cuatro niveles (Tabla 2.3).

TABLA 2.5 NIVELES DE UBICACIÓN INSTRUCCIONAL

Nivel I: Aula ordinaria. En este nivel el aula ordinaria representa la primera fuente de instrucción. La restricción se incrementa a medida que se necesitan recursos y servicios instruccionales adicionales (POI).

Nivel II: Aula Especial. En este segundo nivel el aula especial representa la primera

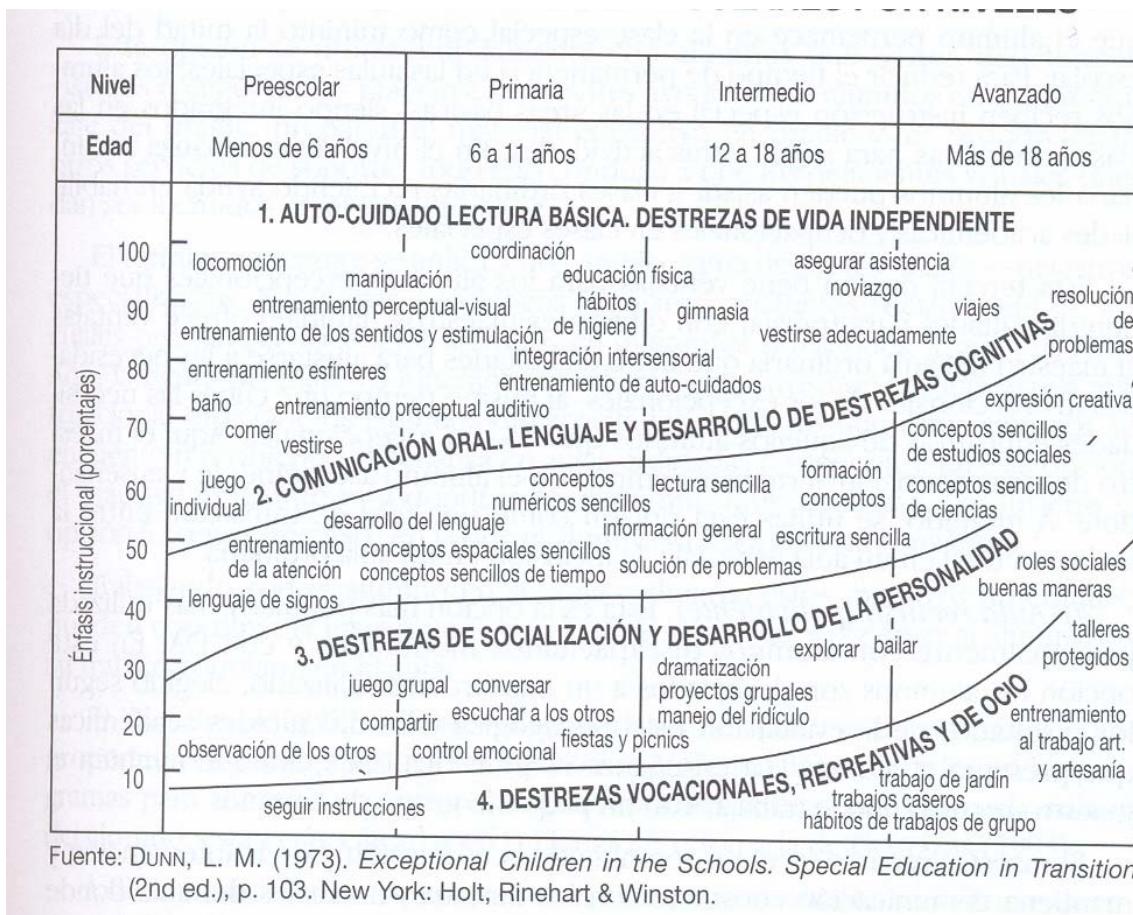
fuentes de instrucción. Los alumnos pueden ser integrados parcialmente en aulas ordinarias, aunque su lugar instruccional sigue siendo el aula especial.

Nivel III: Escuela de Educación Especial. Tanto si es pública como privada, y en cualquier caso en régimen de día, representa una alternativa significativamente menos restrictiva que el centro residencial. El contexto se hace más restrictivo cuando el alumno reside fuera de su hogar (sistema de internado), como en el siguiente nivel.

Nivel IV: Centros residenciales. Los contextos residenciales que ofrecen cuidados institucionales las 24 horas (hospitales, centros residenciales) son los más restrictivos. La instrucción académica se convierte en uno más de los diferentes programas de intervención o servicios que necesita el alumno.

3.3. Sistema de Contenidos Curriculares

El modelo (Figura 2.4) elaborado por Dunn (1973) es un complemento del modelo de Servicios en Cascada de Deno. Se utiliza para diseñar los contenidos instruccionales de los programas en cuatro niveles educativos (preescolar: menos de 6 años, primaria: de 6 a 11 años, intermedio: de 12 a 18 años, y avanzado: más de 18 años) básicos de alumnos excepcionales. Se centra también en cuatro grandes tipos de contenidos curriculares: 1: Autonomía, lectura básica y habilidades de vida independiente; 2: Comunicación, lenguaje verbal y habilidades de desarrollo cognitivo; 3: Socialización y habilidades de desarrollo de la personalidad; 4: Laboral, recreativo y habilidades de ocio. A cada uno de estos niveles o factores corresponden diferentes elementos instruccionales, a los que en cada nivel se atribuye un porcentaje de énfasis instruccional.



4. DIFERENTES OPCIONES DE SERVICIOS PSICOPEDAGÓGICOS

Como hemos visto en los sistemas anteriores las opciones psicopedagógicas pueden ser catalogadas según el tipo de inclusión del alumno en un sistema psicoeducativo. Esta opción se elige según las NEE o discapacidades del alumno. El siguiente modelo de instrucción es el más utilizado:

1) *Inclusión en clases ordinarias.* Con esta opción la instrucción que se ofrece a los alumnos excepcionales es diseñada para cubrir sus NEE. Esta inserción significa que el maestro regular está entrenado en métodos y en la utilización de material escolar adaptado a las NEE de los alumnos, y además tiene acceso a los recursos materiales y al asesoramiento de otros profesionales del equipo multidisciplinario.

2) *Inclusión en aula especial.* Se utiliza con alumnos que necesitan una asignación a tiempo completo fuera de las aulas ordinarias. Hasta finales de la década de los sesenta, estas clases especiales atendían a los alumnos discapacitados moderados.

Aunque aún se utilizan, ya no son, sin embargo, la primera opción para la mayoría de los alumnos excepcionales.

3) *Inclusión en aula especial a tiempo parcial*. Se utiliza especialmente para los DM moderados. Difiere del aula recurso (véase siguiente inclusión) en que el alumno permanece en la clase especial como mínimo la mitad del día escolar. Para reducir el tiempo de permanencia en las aulas especiales, los alumnos reciben instrucción especial en las áreas básicas, siendo integrados en las clases ordinarias para seguir otras actividades. En el nivel de enseñanza secundaria los alumnos pueden asistir a clases ordinarias recibiendo ayuda en habilidades académicas y ocupacionales en clases especiales.

Esta tercera opción tiene ventajas para los alumnos excepcionales que tienen dificultades para trabajar con diferentes maestros. También ofrece ventajas al maestro del aula ordinaria que tiene dificultades para ajustarse a las necesidades instruccionales de los excepcionales, al mismo tiempo que cubre las necesidades educativas de aquellos alumnos que no son excepcionales. Aquí el maestro de aula especial invierte más tiempo con el alumno asesorándole y enseñándole. A menudo, se utiliza esta opción como una fase de transición entre la inclusión total en un aula especial y la inclusión en un aula ordinaria.

4) *Aula recurso (polivalente)*. Esta es la opción más popular y más utilizada principalmente con alumnos discapacitados moderados y con DA. En esta opción los alumnos son designados a un maestro especializado, elegido según los resultados de la evaluación psicopedagógica y las dificultades académicas que presenta el alumno. La enseñanza es individualizada, aunque también el maestro-recurso puede trabajar con un pequeño grupo de alumnos.

El maestro-recurso es el responsable de la evaluación y de la intervención y mantiene comunicación constante con los maestros normales del aula donde está incluido el alumno excepcional.

Esta opción de inclusión parcial es temporal; el alumno regresa a tiempo completo al aula ordinaria cuando ha realizado el suficiente progreso. Sin embargo para muchos alumnos con NEE una mezcla de maestro-recurso y aula ordinaria es la

alternativa menos restrictiva.

5) *Centro-recurso*. Esta opción tiene una variedad de formas, aunque generalmente se trata de centros-recurso organizados en una o dos aulas con dos o más maestros, en cada aula, trabajando con algunos alumnos que tienen discapacidades diferentes. Este trabajo cooperativo en equipo proporciona más recursos instruccionales a las NEE y específicas de los alumnos. Los maestros extra son asignados a uno o más períodos de instrucción por día, pocas veces a más de tres. La mayor parte de la instrucción es individualizada con énfasis en el trabajo independiente para los alumnos que tienen más edad.

Estos centros-recurso van ganando popularidad, en especial por las ventajas que ofrecen en la enseñanza secundaria o bachillerato. Además, al ser presentados como recurso instruccional reducen el estigmatismo que a menudo se asocia o se identifica con los programas de Educación Especial.

6) *Maestro itinerante*. Estos maestros no son responsables del aula, aunque proporcionan servicios directamente al alumno ubicado en el aula ordinaria o en otro contexto. Esta instrucción tutorial complementa la instrucción ofrecida en el aula por el maestro regular, el cual puede solicitar ayuda instruccional para un alumno que tenga NEE específicas.

Esta opción se utiliza ampliamente con alumnos que tienen deficiencias visuales o ceguera: los maestros itinerantes ayudan a los alumnos en el aprendizaje del braille, preparan el material educativo en braille y les proporcionan otros servicios de soporte. Todo ello conduce a que los deficientes visuales puedan ser incluidos en el aula ordinaria.

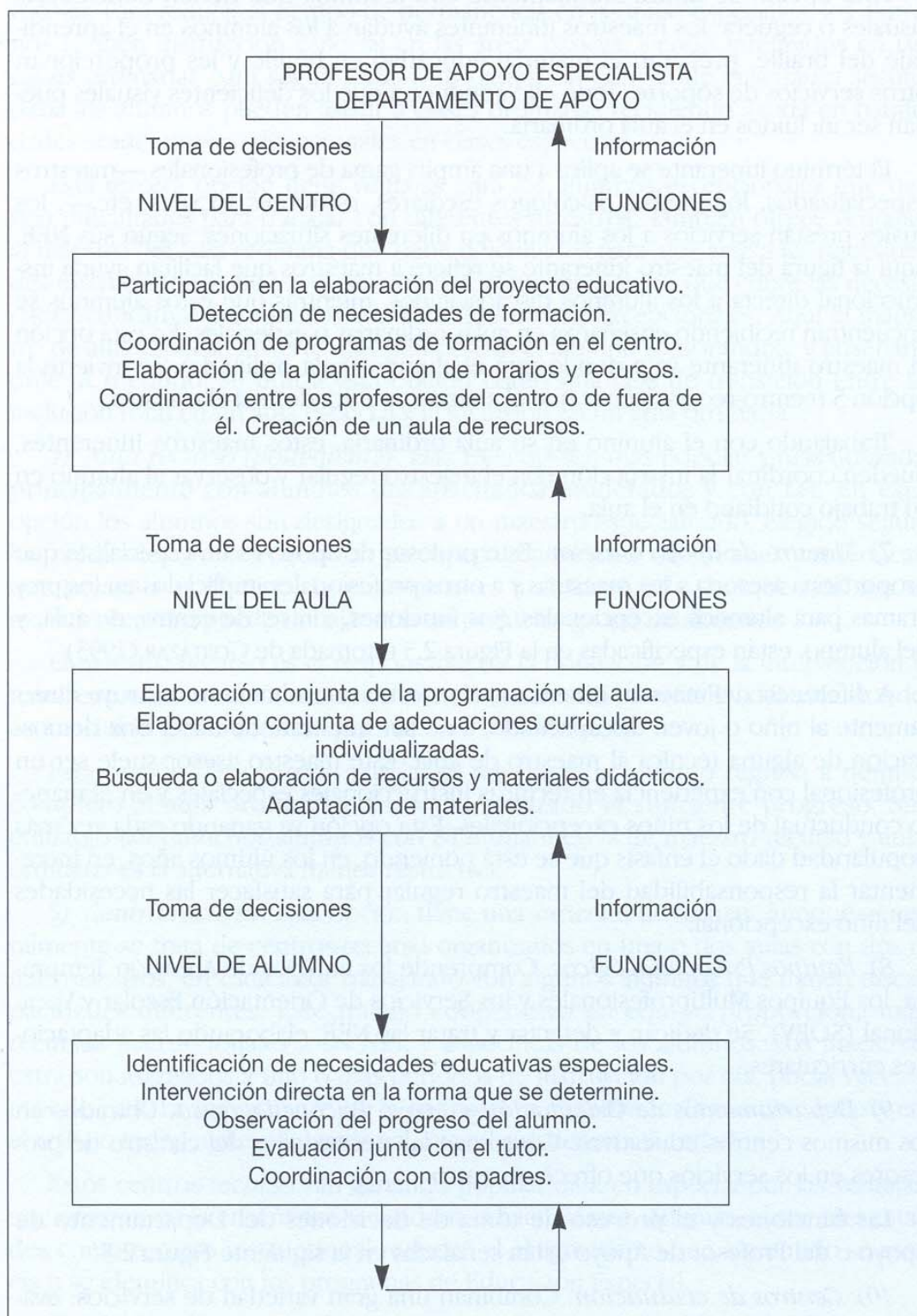
El término itinerante se aplica a una amplia gama de profesionales -maestros especializados, logopedas, psicólogos escolares, asistentes sociales, etc.-, los cuales prestan servicios a los alumnos en diferentes situaciones, según sus NEE. Aquí la figura del maestro itinerante se refiere a maestros que facilitan ayuda instruccional directa a los alumnos discapacitados, mientras que estos alumnos se encuentran recibiendo enseñanza en aulas ordinarias o especiales. En esta opción el maestro itinerante va a donde está el alumno (aula ordinaria); se invierte la opción 5 (

centro-recurso) en la que el alumno va a donde está el maestro.

Trabajando con el alumno en su aula ordinaria, estos maestros itinerantes, pueden coordinar la instrucción con el maestro regular y observar al alumno en su trabajo cotidiano en el aula.

7) *Maestro de apoyo o asesor*. Este profesor de apoyo es un especialista que proporciona asesoría a los maestros y a otros profesionales implicados en los programas para alumnos excepcionales. Sus funciones, a nivel de centro, de aula, y del alumno, están especificadas en la Figura 2.5 retomada de GORTÁZAR (1993).

FUNCIONES DEL PROFESOR DE APOYO



Fuente: GORTÁZAR, A. (1993): «El profesor de apoyo en la escuela ordinaria». En A. MARCHESI, C. COLL, y PALACIOS, J. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, p. 377. Madrid: Alianza.

A diferencia del maestro itinerante, el maestro consultante no instruye directamente al niño o joven discapacitado, a no ser que trate de hacer una demostración de alguna técnica al maestro de aula. Este maestro asesor suele ser un profesional con experiencia en técnicas instruccionales especiales y en el manejo conductual de los niños excepcionales. Esta opción va ganando cada vez más popularidad dado el énfasis que se está poniendo, en los últimos años, en incrementar la responsabilidad del maestro regular para satisfacer las necesidades del niño excepcional.

8) *Equipos Psicopedagógicos*. Comprende los equipos de Atención Temprana, los Equipos Multiprofesionales y los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). Se dedican a detectar y tratar las NEE, elaborando las adaptaciones curriculares.

9) *Departamentos de Orientación y Apoyo Psicopedagógico*. Ubicados en los mismos centros educativos. Coordinan las necesidades del claustro de profesores en los servicios que ofrece el centro.

Las funciones y el proceso de toma de decisiones del Departamento de Apoyo o del Profesor de Apoyo están señaladas en la siguiente Figura 2.5. (pág. anterior)

10) *Centros de evaluación*. Combinan una gran variedad de servicios: evaluación psicopedagógica; investigación en modelos instruccionales de intervención; asesoría de familias; y planificación instruccional. Una combinación de todos estos servicios son coordinados y los alumnos son observados mientras se encuentran recibiendo nuevos programas o servicios. Si es preciso se pueden hacer cambios en la planificación instruccional antes de ser incluidos los alumnos en un programa educativo específico.

Estos centros de evaluación ofrecen muchas ventajas en la planificación interdisciplinaria. Además, trabajan con los padres en la planificación instruccional y les ayudan a comprender mejor las capacidades y discapacidades del hijo/a.

11) *Instrucción a domicilio*. Los alumnos pueden estar confinados en el hogar. En estas situaciones, para minimizar la interrupción en los estudios, los maestros especiales ofrecen tutoría a domicilio de forma regular. Además, estos maestros colaboran con el maestro de aula en la preparación del material instruccional. Esta

opción se utiliza a corto plazo y a veces puede ser la primera fuente de instrucción del alumno.

12) *Instrucción hospitalaria*. La extensión instruccional de esta opción varía según las NEE que tenga el niño. Algunos hospitales de niños cuentan con un pequeño equipo de profesionales (maestros, logopedas, psicólogos, neurólogos, psiquiatras, etc.) que ofrecen servicios de diagnóstico e intervención (instrucción) a los niños hospitalizados. Aquellos que trabajan en estrecha cooperación con las escuelas de la zona o distrito son más eficaces.

13) *Servicios complementarios*. La integración exige incrementar los servicios de apoyo. Es un requisito básico para lograr que el niño o joven sea incluido en los programas instruccionales que ofrece el aula ordinaria a todos los niños. En el PL 94-142 estos servicios se denominan «related services». Se les conoce como: a) *servicios directos* proporcionados por especialistas (logopedas, psicólogos escolares, fisioterapeutas, etc.); y b) *servicios de apoyo*.

Los *servicios de apoyo* son servicios especiales que se ofrecen a los alumnos con NEE, están compuestos de un maestro itinerante y un maestro de aula especial o profesor de apoyo. Además, los servicios de apoyo ofrecen entrenamiento y asesoría a padres, tratamiento médico, orientación psicopedagógica, educación física, musicoterapia, transporte, etc. Estos servicios se encuentran localizados especialmente en las grandes ciudades y en los centros educativos privados. Estas son las funciones de algunos de estos profesionales de los servicios de apoyo:

a) *Psicólogos escolares*. En los primeros tiempos de la educación especial el psicólogo escolar se dedicaba exclusivamente a la evaluación psicométrica. Aunque estos profesionales continúan asumiendo hoy en día la responsabilidad del diagnóstico han incrementado sus funciones en la planificación del currículum, en la asesoría a maestros y a los padres y en la coordinación del equipo que elabora el PDI.

b) *Terapeutas del lenguaje (logopedas)*. Muchos de los niños excepcionales necesitan y reciben terapia del lenguaje más que cualquier otro servicio psicoeducacional. Los problemas del lenguaje son muy corrientes en los

alumnos discapacitados, por ejemplo, un niño con DM o un niño con TE puede presentar un problema secundario en el área del lenguaje.

En estos casos el terapeuta del lenguaje ayuda al niño que tiene dificultades de articulación, así como otros trastornos más severos del lenguaje. Algunos alumnos no padecen otras discapacidades que las dificultades de lenguaje, otros requieren la terapia de lenguaje como un servicio adicional. La terapia del lenguaje puede ser ofrecida en modalidad individual o grupal y otras veces los logopedas asesoran al maestro de aula del alumno con NEE.

Recientemente ha surgido la necesidad de contratar a especialistas del lenguaje con formación en terapia del lenguaje (logopedas) y en su aplicación a alumnos con DA.

c) *Fisioterapeutas*. Siguiendo la prescripción del médico, el fisioterapeuta proporciona tratamiento en el funcionamiento motor del cuerpo humano. Los fisioterapeutas tienen funciones de intervención en el área motora, en su prevención, corrección y desarrollo. La inserción de estos profesionales en el sistema educativo público se incrementará en los próximos años, a medida que vayan surgiendo más programas para los discapacitados severos y profundos de nivel preescolar con discapacidades motoras.

d) *Terapeutas ocupacionales*. Por el momento, estos profesionales no trabajan en el sistema educativo público sino en los centros de rehabilitación. Aunque la terapia ocupacional está considerada como importante y necesaria para los alumnos excepcionales. Sin embargo, muy recientemente han iniciado su inserción laboral con niños excepcionales de nivel preescolar. Sus funciones se centran en ofrecer actividades físicas, sociales, psicológicas y de desarrollo cognitivo.

e) *Asistentes sociales*. Este profesional empieza a ser considerado un recurso necesario en la programación del niño excepcional. Los asistentes sociales son los encargados de proporcionar un vínculo de unión entre el niño, la escuela y la familia. Además, ofrecen una extensa variedad de servicios que van desde interpretar a la familia los informes de evaluación del equipo multidisciplinar hasta ofrecer recomendaciones en las intervenciones.

María Angélica Lus

De la integración escolar a la escuela integradora

Editorial Paidós. Cuestiones de Educación, Argentina, 1997, pp 79 - 116

ALGUNOS TEMAS PARA LA REFLEXIÓN DE LOS MAESTROS Y LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN COMÚN

Ya hemos visto cómo nuestro país, aunque exhibe un predominio de la educación segregada, también tiene una historia de integraciones.

La característica común a todas las integraciones históricas es que fueron diseñadas y efectivizadas desde la propia educación especial, en un intento por incluir a los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela regular.

Hoy asistimos al planteo de cambios fundamentales de política educativa tendientes a favorecer el enfoque de la *educación integradora*.

¿CUÁLES SON LOS CAMBIOS MÁS SIGNIFICATIVOS?

1. Toda escuela común requiere efectuar una reforma considerable para convertirse en una escuela integradora, o como también se acostumbra decir en una *escuela para todos* o en una *escuela abierta a la diversidad*.

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta la gama de diferentes características y necesidades que pueden presentarse en el aula.

El nuevo objetivo es capacitar a las escuelas para atender a *todos los niños*, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

2. Lo que aparece como muy resaltante en el período actual es el *protagonismo que se le otorga a la escuela común ya sus maestros*.

Existe consenso mundial sobre los recaudos que deberán tomarse para que sean

viables en el futuro las orientaciones que se están formulando sobre las prestaciones educativas especiales. Sin embargo, las primeras reacciones que esta posición despierta a veces pueden no ser favorables.

RESPUESTAS A LAS OBJECIONES MÁS FRECUENTES

1. *¿Cómo un maestro común va a entrometerse en la educación de niños para quienes existen especialistas?*

En primer lugar, debemos señalar que los países que ya han hecho una franca opción por la integración han incluido las orientaciones necesarias para atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras, tanto en los programas de formación inicial como continua de maestros y profesores de educación común.

En nuestro país ya se incluyó en el currículo del Profesorado de Enseñanza Básica del Programa de Transformación de la Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, una unidad temática referida a "LA ESCUELA ANTE LAS NECESIDADES ESPECIALES DE LOS NIÑOS".

Por otra parte, es necesario tener presente que todos somos, en alguna medida, producto de la educación segregada, que fue creando un muro entre la educación de los "diferentes" y la educación de quienes no son considerados así.

Éste es un buen momento para reflexionar: *una buena educación especial debe adoptar los mismos fines que se fija la educación común, como también los mismos contenidos, con los límites que el niño, y sólo el niño sujeto de la educación, vaya poniendo durante el transcurso de su escolaridad.*

2. *¿La educación de estos niños requiere del dominio de "técnicas" especiales?*

En cuanto a las metodologías o las "técnicas" específicas -como por lo general se las denomina en nuestro medio- es tiempo ya de revisarlas sinceramente y entonces veremos que no todos los niños con necesidades educativas especiales requieren de una intervención tan alejada de la que puede proporcionar el docente común.

En este momento del desarrollo de la Educación Especial, ubicaríamos a los niños sordos, ciegos y a los que tienen severos trastornos de personalidad dentro del grupo de alumnos que demandan mayor especificidad profesional en la elaboración de sus programas educativos

El tema de cuál es la mejor educación para los sordos es objeto actualmente de un acalorado debate académico, que involucra a la familia y a la propia comunidad de sordos. Fue a expreso pedido de un joven representante de asociaciones que agrupan a los sordos, que la Declaración de Salamanca destaca que dada la enorme importancia que reviste para esta comunidad la lengua de señas, la educación de estas personas debe brindarse en escuelas especiales o en aulas especiales dentro de la escuela común.

Para el resto de los niños que hoy constituyen la población de las escuelas especiales, no podemos sostener la existencia de una didáctica que no pueda ser conducida por un maestro o profesor común.

Existen algunos cuadros, como es el caso de las parálisis cerebrales, que producen un fuerte impacto en el educador corriente y se representan en principio como inabordables. La ausencia o las dificultades del lenguaje expresivo, una motricidad alterada y otros signos que acompañan este cuadro, permiten en ocasiones que aparezcan dudas sobre las propias competencias intelectuales de los niños.

Pero en realidad no es así para la mayoría de los casos. Existen antecedentes de integraciones exitosas en el ámbito de la escuela regular, y muchas de estas personas, ya adultas, se destacan en actividades científicas o artísticas.

3. ¿Cuál va a ser la reacción de los otros niños y de sus familias?

Sobre las reacciones negativas de los niños "normales" y sus padres ante la presencia de niños con necesidades educativas especiales en la escuela, les transmitiremos nuestra opinión acerca de distintas experiencias locales.

Pueden observarse resistencias cuando lo que se hace es nada más que "colocar" a un niño con necesidades educativas especiales en la escuela común. Pero cuando

las integraciones están realizadas dentro de un profundo *encuadre transformador*, como se aspira a hacerlas actualmente, no suelen aparecer resistencias.

Cuando éstas se presentan será la institución escolar la que asuma la tarea de disolverlas. Una integración correctamente encarada trabaja de modo simultáneo con todos los actores de la comunidad educativa para elaborar los temores, los prejuicios, las ansiedades, la desinformación, los motivos que pueden estar, en la base de manifiestos rechazos, las oposiciones, los saboteos, etcétera.

Para ello se favorece la expresión de todas las opiniones y el tratamiento franco de los problemas, como una manera más de aceptar la diversidad.

Nuestra experiencia nos indica que no son los niños ni sus padres quienes más resistencias suelen presentar.

4. *¿La presencia de niños con necesidades especiales en el aula común hace descender la calidad de la educación para el conjunto de la clase?*

Probablemente podría hacerlo en el caso de tratarse de una "colocación", como llamábamos más arriba a algunas experiencias realizadas sin los debidos recaudos. Pero en el caso de formar parte de una verdadera escuela integradora, estamos de acuerdo con el planteo de la UNESCO (1994) en el sentido de que una buena práctica educativa de integración *favorece la equidad* y eleva al mismo tiempo la calidad de la enseñanza para todos los niños y no sólo para los que presentan necesidades educativas especiales.

La posibilidad de que una persona "diferente" realice su escolaridad transitando por el mismo circuito de las mayorías significa, en primer término, un reconocimiento de sus propios derechos humanos.

Seguramente quienes más se benefician como personas son aquellos niños *no señalados por la sociedad como "diferentes"*. Porque la presencia y la convivencia con la diversidad hacen que ésta sea tratada con naturalidad y solidaridad. Lo más probable es que estos hombres y mujeres de mañana no se planteen los mismos interrogantes que hoy nos formulamos nosotros.

El argumento acerca de que la integración de la diversidad ayuda a *mejorar la*

calidad de la enseñanza para todos nos parece irrefutable: cuando un maestro se encuentra frente a un niño que presenta alguna dificultad, afina su observación sobre su estilo de aprender y se preocupa por proponerle una enseñanza más individualizada. Esta experiencia lo conduce a ser más sensible para detectar que todos los niños presentan particularidades y a adquirir la habilidad de tenerlas presentes en la programación de las actividades.

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el aula común ofrece al docente una oportunidad privilegiada para profundizar su comprensión acerca de la heterogeneidad de estrategias constructivas que intentan los niños y redimensionar el valor de los "errores" de proceso, que dan cuenta de búsquedas, investigaciones, descubrimientos, invenciones y de las múltiples hipótesis y relaciones que establece el niño para apropiarse del conocimiento.

La posibilidad de presenciar la diversidad de caminos constructivos en el aprendizaje del niño con necesidades educativas especiales con seguridad redundará en un incremento de las competencias del docente para diseñar una intervención didáctica cada vez más respetuosa de la originalidad.

Tuvimos oportunidad de escuchar la reflexión de una maestra de escuela primaria que corrobora los argumentos que hemos sostenido.

En el año 1990, como Directora del Área de la Educación Especial, visitamos con el Director del Área de Educación Primaria una escuela primaria común, en la que estaban integrados chicos de séptimo grado de una escuela de recuperación.

La maestra nos manifestó estar muy conforme con la experiencia, porque:

- había advertido que los chicos que provenían de escuelas especiales eran mejores compañeros entre ellos y eso era una buena influencia para su grupo;
- la presencia de estos chicos le había hecho reparar que los de su grado común *también tenían algunas dificultades*.

EL CAMBIO ABARCA A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN SU CONJUNTO

Es importante considerar que si bien en este nuevo enfoque se asigna mayor protagonismo al maestro o profesor común y se otorga enorme valor a su palabra, se

prevé que no asuma en soledad la atención de los niños con necesidades especiales:

1. La puesta en marcha de una escuela integradora requiere un cambio institucional en el que participarán todos los actores.

En este cambio es necesario que esté involucrada la dirección y también el *conjunto del personal docente de la escuela*.

El compromiso del personal docente deberá trascender la simple aceptación del niño, y aspirar a que los maestros vayan construyendo entre ellos una *red solidaria*, que sirva de contención y orientación al que circunstancialmente tiene el alumno a su cargo. Es necesario que participen en la realización de las adaptaciones curriculares y en la elección de las mejores estrategias didácticas y de otro tipo que conviene adoptar con el alumno. De esta manera, el niño cumplirá con una escolaridad sin mayores sobresaltos y el maestro se *sentirá sostenido* en sus decisiones.

En este esfuerzo común para lograr un cambio institucional desempeñan un papel importante los *compañeros* de los niños con necesidades educativas especiales.

Algunos de ellos acompañan y apoyan el proceso de aprendizaje de los compañeros más vulnerables o más necesitados.

Ésta es una vieja propuesta de organización del trabajo en el aula, hoy remozada para servir a los fines de la escuela integradora. La hemos visto funcionar con éxito en España y conocemos en nuestro país experiencias de parejas lectoras, en las que un niño con mayor dominio de la lectoescritura acompaña a un lector con dificultades.

Una escuela más abierta a la diversidad puede proponerse una incorporación distinta de los *padres* en el proceso educativo.

Los padres han estado siempre presentes, tanto en escuelas comunes como especiales, pero fundamentalmente ligados a la cooperación financiera para mejorar el funcionamiento de la escuela, imaginando distintas formas de generación de recursos o también acompañando y colaborando en todas las celebraciones.

Hoy podemos avanzar un poco más en el tipo de cooperación que pueden brindar

los padres: disponemos a escuchar sus deseos sobre la educación de sus niños, tener en cuenta el propio conocimiento que tienen de ellos, hacerlos participar de los planes educativos que se elaboran para sus hijos y proporcionarles conocimientos que siempre fueron considerados exclusivos del docente, para que puedan colaborar efectivamente en la educación.

Es cierto que para lograrlo necesitamos detenemos a reformular ciertas representaciones muy generalizadas entre los docentes, como la de la "ansiedad" de todos los padres, o la de su espíritu "invasor" por desear participar en algunas tareas que históricamente hemos considerado de nuestra exclusividad.

Si se logra una saludable participación de los padres, el maestro experimentará los beneficios de una *actividad compartida*, y en el esfuerzo por transmitirles las formas de intervención que pueden ser de utilidad para sus hijos, reorganizará sin duda a un nivel superior su propia comprensión de las necesidades de los niños.

Los *voluntarios* pueden brindar una colaboración inestimable para atender a la diversidad dentro del aula. Entre ellos puede haber adultos discapacitados que se constituirán, al mismo tiempo, en un buen modelo identificatorio para los alumnos.

Entre nosotros no existe tradición en la participación de voluntarios en la escuela, pero otros países los han incorporado con buenos resultados desde hace tiempo.

Recordamos haber visto en Estados Unidos (después de haberse generalizado la conciencia de que muchos chicos no están en condiciones favorables durante la iniciación en lectoescritura, por falta de experiencias espontáneas previas con este objeto de conocimiento) a muchas abuelas, que simplemente tomaban al niño, lo llevaban hacia la biblioteca y los sentaban sobre sus faldas, para leerles cuentos, una y otra vez.

2. La escuela integradora continúa manteniendo relaciones con la Educación Especial.

El profesor o maestro de escuela común debe conocer también que introducir las necesidades educativas especiales en el aula común no implica la desaparición de la educación especial. Ésta debe repensarse y mantenerse vigorosa para cumplir una

función distinta. En estos momentos existe consenso en establecer que las escuelas de educación especial pueden convertirse en:

- a) Centros de recursos y apoyo para las escuelas integradoras que brindan la cantidad y la calidad de apoyos que cada caso particular requiera. Hay niños que sólo necesitarán de más tiempo en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y/o el enriquecimiento de este proceso utilizando recursos que siempre manejó la escuela regular. Habrá otros que necesitarán verdaderas adaptaciones curriculares que surgirán del acuerdo entre los maestros comunes y los apoyos especiales.
- b) La escuela especial puede ser también el lugar donde maestros y profesores comunes reciban capacitación.
- c) Finalmente la escuela especial será el lugar donde se eduquen algunos niños (los menos), a los que por alguna razón la integración pueda no beneficiarlos a ellos, o al resto de los niños de un grupo común.

EL EJE DEL NUEVO ENFOQUE: LA INTERACCIÓN DEL NIÑO CON EL CURRÍCULUM COMÚN

Entre los aspectos más innovadores que se sostienen actualmente está tomar como eje de la actividad educativa la *interacción del niño con el currículo común*¹.

El instrumento de evaluación de los casos individuales es el currículo común, y lo que se evalúa son los logros y las dificultades que obtiene el niño en su interacción con las propuestas didácticas que se implementan para llevarlo a cabo.

Esta posición cambia no sólo el quehacer de los equipos interdisciplinarios de apoyo sino también las intervenciones que la propia escuela y el maestro común pueden demandarles.

Una forma bastante frecuente de relación entre docentes y equipos

¹ Echeita, Gerardo: Conferencia en el Centro de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1994.

interdisciplinarios es que los primeros reciban de los últimos una serie de categorías diagnósticas con relativo valor pronóstico, expresadas generalmente en términos de CI, edad mental o nivel operatorio logrado por los niños, en el caso de haberles administrado pruebas psicogenéticas.

Estas intervenciones sirven muy poco a los maestros y a menudo se toman en información contraproducente.

Las adaptaciones curriculares que pueda necesitar un alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje deben surgir del acuerdo entre los docentes, en el que tendrá un papel protagónico el maestro del niño.

Para apoyar realmente al maestro, los equipos interdisciplinarios deberán evaluar los aspectos propiamente escolares como:

- La relación del niño con los distintos contenidos por aprender.
- Qué ubicación le conviene dentro de la clase. Algunos niños se benefician permaneciendo cerca del profesor; para otros, lo indicado es permanecer siempre incluidos en el grupo, recibiendo apoyo simultáneo. Hay actividades para las cuales es mejor planificar el apoyo al niño antes o después del trabajo con el conjunto de la clase.
- De qué manera se logra que las tareas que se le proponen le signifiquen un reto, pero en la medida que pueda realizarlas con ayuda.
- Los niños con necesidades educativas especiales pueden tener menos estrategias para adaptarse "a la diversidad de los maestros; puede colaborar con ellos para descubrir el estilo de vínculos que establecen los niños.

Además, es necesario realizar una evaluación del contexto escolar. Decidir qué aspectos favorecen a los alumnos y cuáles pueden ofrecerles dificultades, por ejemplo:

- Si se trabaja con grupos demasiado grandes, tratar de reducirlos.
- Si se ha adoptado un sistema que favorece demasiado la autonomía y el niño no se adecua, revisarlo.

- Es preciso también tomar en cuenta otros aspectos más, amplios de la escuela, como formas de salida a los recreos, visitas a la comunidad, señalizaciones, barreras arquitectónicas (como escalones o escaleras), falta de baños adaptados para discapacitados motores, etcétera. Una vez que una escuela fue objeto de modificaciones arquitectónicas, puede dar preferencia en su programa de integración a los niños que más necesitan de ese tipo de adaptaciones.

ADECUACIONES CURRICULARES: LA CLAVE DE LA PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales participen de una programación tan ordinaria como sea posible y tan específica como sus necesidades requieren implica, además, disponer de procedimientos y modelos de adecuación individualizada del currículo que sirvan para asegurar este difícil e imprescindible equilibrio (Giné y Ruiz, 1990).

Nos referimos de aquí en adelante a las recomendaciones enunciadas por Rosa Blanco (1994) sobre este tema, por considerar que sus reflexiones se ajustan perfectamente a las necesidades y las inquietudes de los maestros.

¿Quiénes realizan las adecuaciones curriculares?

En los grupos donde se hayan incluido alumnos con necesidades educativas especiales se promueve que la programación del aula sea encarada conjuntamente por los maestros del grado, el maestro especial de apoyos y otros especialistas si fuera necesario.

Las adecuaciones curriculares que estos alumnos requieren forman parte de esa programación y es recomendable que sean resueltas en equipo, como único modo de asegurar:

- que estén integradas desde el comienzo en los planteamientos generales del aula y de la escuela;

- que posean significación en la actividad del grupo.

Realizar esta tarea en común ofrece a los docentes, además, otras ventajas. La situación grupal es el espacio privilegiado para intercambiar saberes y experiencias, conocer nuevos recursos, actualizarse, pero sobre todo para reflexionar sobre la concepción de enseñanza y aprendizaje que sostiene todo el accionar en el aula y queda implícita en la programación.

Introducir la innovación educativa en la programación del aula es requisito indispensable de la escuela integradora, y ello depende de cómo se entienden y explicitan cada uno de los elementos que la constituyen: objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza y aprendizaje, modalidad de evaluación.

¿Cómo adecuar los objetivos? ,

Frecuentemente, al examinar situaciones de desintegración de alumnos con necesidades educativas especiales podemos reconocer un planteo tradicional, por parte del maestro, respecto de la modalidad y los criterios utilizados para la formulación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque tradicional se caracteriza por:

- Privilegiar objetivos que apuntan a logros cognoscitivos, sin considerar la unidad de la conducta ni la totalidad de áreas de desarrollo de la persona.
- Plantear para todos los alumnos del grupo los mismos objetivos de enseñanza y aprendizaje a nivel aula, tomando como referencia un inexistente "alumno medio".

Como consecuencias negativas podemos señalar:

- La identificación de objetivos y contenidos.
- El exclusivo empleo de metodologías transmisoras.
- La propuesta de actividades únicas para todos los alumnos. - La aspiración de que todos alcancen los mismos logros en el mismo tiempo.
- La renuncia ilegítima de negar de antemano la posibilidad de que los niños alcancen en el futuro aquellos objetivos que en una determinada etapa no pudieron lograr.
- El carácter normativo que adquiere la evaluación a raíz de la homogeneización de

la enseñanza.

Integrar a niños con necesidades educativas especiales en el aula común exige individualizar la enseñanza y para ello el punto de partida es precisamente cambiar la modalidad tradicional de formulación de objetivos.

En el siguiente cuadro incluimos las principales orientaciones:

<p style="text-align: center;">DIVERSIFICAR OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Formular objetivos comunes y otros de carácter individualizado: para dar respuesta al grupo y a cada individuo dentro del grupo.• Objetivos comunes: para todo el grupo de alumnos.• Objetivos individualizados: en función de las necesidades y posibilidades de cada uno.
<p style="text-align: center;">ATENDER TODAS LAS ÁREAS DEL DESARROLLO (afectiva, motora, cognitiva y social)</p> <ul style="list-style-type: none">• Este requerimiento es de importancia para todos los alumnos y fundamentalmente para aquellos con necesidades educativas especiales.
<p style="text-align: center;">CONSIDERAR EL SENTIDO INTEGRAL DE LOS APRENDIZAJES</p> <ul style="list-style-type: none">• Incluir objetivos relativos al aprendizaje de: procedimientos, valores, normas y actitudes.• No plantear solamente objetivos tendientes a la adquisición de conceptos, fragmentando el sentido de los aprendizajes.

¿Cómo seleccionar los contenidos?

Muchos autores han señalado desde hace tiempo la inconveniencia, para todos los niños, de una cultura escolar centrada exclusivamente en la "transmisión" de contenidos, destacando sobre todo que esta perspectiva tradicional entraña el desconocimiento de la naturaleza constructiva de los aprendizajes.

Es oportuno reflexionar ahora acerca del impacto que produce sobre la población de alumnos con necesidades educativas especiales el convertir la transmisión de contenidos en eje fundamental de toda acción educativa.

Es preciso reconocer el perjuicio que se les ocasiona a los niños cuando los contenidos no se adecuan a sus posibilidades, necesidades e intereses, y advertir que, en gran medida, muchas "dificultades de aprendizaje" que se les atribuyen son la resultante de esta inadecuación de contenidos.

Seleccionar contenidos adecuados a las posibilidades, las necesidades y los intereses para que el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los niños con necesidades educativas especiales, sea significativo, es otra premisa fundamental para la atención de la diversidad en el aula común.

Presentamos a continuación algunos aspectos para tener en cuenta cuando se realiza la programación:

Los contenidos no son un fin en sí mismos sino un medio para desarrollar las capacidades del sujeto.

- La planificación ha de reflejar que no se identifican objetivos con contenido.

Los contenidos están destinados a potenciar el desarrollo global del sujeto.

- La planificación ha de ampliarse incluyendo también contenidos referidos a valores, normas, actitudes y procedimientos.

Los contenidos han de ser funcionales para el alumno como para permitirle aprender por sí mismo.

- La planificación ha de incorporar contenidos referidos a procedimientos, entendidos como un conjunto de acciones ordenadas para conseguir un fin: destrezas, técnicas, estrategias, métodos de trabajo (Coll, 1986).

¿QUÉ CAMBIOS INTRODUCIR EN LA METODOLOGÍA DEL AULA?

Cómo enseñar merece ahora nuestra atención, puesto que es tan importante como *qué enseñar*. Ello nos obliga a centrarnos en los procesos de aprendizaje, a menudo desatendidos por la escuela tradicional propensa a poner el énfasis en el "producto acabado", más que en los logros sucesivos, en las continuas

transformaciones, en el sinnúmero de valiosos descubrimientos que comporta para el niño el tránsito por las diferentes etapas de su desarrollo.

El *modo* como los alumnos realizan cada uno de los aprendizajes, la cualidad de las experiencias por las que arriban a ellos y el carácter de las vivencias que se ponen en juego, determinan por sí solos otros aprendizajes, a menudo no explícitos para el maestro ni para los niños.

Johnson (1980) se refiere a la organización de actividades en el aula y nos advierte que *ella expresa algo más* que la forma como se agrupan los alumnos para realizarlas, pues *remite directamente a la concepción educativa que se sustenta en la escuela*.

Según él, las actividades de enseñanza y aprendizaje se pueden estructurar de tres formas diferentes:

<p>INDIVIDUALISTA</p> <p>Se promueve el individualismo en el grupo.</p>	<p>Se estimula a cada alumno a que se preocupe por su trabajo y por alcanzar los objetivos de cada tarea, <i>independientemente de lo que hagan sus compañeros</i>, y de que éstos alcancen o no los propios.</p>
<p>COMPETITIVA</p> <p>Se promueven los vínculos competitivos entre los alumnos.</p>	<p>La organización de las actividades estimula en los alumnos la percepción de que pueden alcanzar los objetivos, si y sólo si sus pares no consiguen alcanzar los suyos.</p>
<p>COOPERATIVA</p> <p>Se promueven las relaciones solidarias entre pares y el aprendizaje compartido.</p>	<p>Se estimula y valora la convicción de que los alumnos forman parte de un grupo y cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos, si y sólo si los otros alcanzan también los suyos.</p>

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La consideración de estos aspectos adquiere enorme relevancia a la hora de incluir alumnos con necesidades educativas especiales.

Por ejemplo:

- En situaciones grupales estructuradas como altamente competitivas frecuentemente quedarían segregados. Si el docente propicia sólo un tipo de modalidad comunicativa favorecería su aislamiento.
- Una rígida organización de actividades únicas para todo el grupo impediría tal vez su participación.
- La distribución poco flexible de los tiempos y no tomar en cuenta los "tiempos personales", sin duda los dejaría excluidos.

Debido a que todos los docentes tendemos a reproducir los modelos metodológicos de la escuela en la que nos hemos educado, es de interés apreciar, en el cuadro de la página siguiente, algunas diferencias C\1)U' la escuela integradora que se aspira poder plasmar.

La implementación de metodologías basadas en las premisas señaladas para la escuela integradora permite alcanzar los siguientes beneficios:

- Los alumnos con necesidades educativas especiales incluidos en el aula común pueden, como todos los demás, realizar actividades de acuerdo con sus posibilidades, y dedicarles el tiempo que éstas le demanden, en forma natural.
- Se supera el planteo de actividades paralelas; la enseñanza se individualiza y posibilita que todos los alumnos aprendan en grupo, con actividades significativas y según su propio ritmo.
- Es más fácil y estimulante la labor en equipo de todos los maestros que interactúan con cada grupo de alumnos, y en esa red halla su lugar más fácilmente el maestro especial de apoyo.

ESCUELA TRADICIONAL

ESCUELA INTEGRADORA

El docente transmite "información acabada" a los alumnos, como única fuente de conocimientos.

El docente *es facilitador del aprendizaje*: organiza, propone actividades, proporciona materiales para buscar información, descubrir, investigar, etc.

Su intervención es predominantemente oral-expositiva y dirigida al grupo en su conjunto.

Su intervención es predominantemente organizativa.

La comunicación está centrada en el maestro y es unidireccional.

Se establecen redes múltiples de comunicación entre los alumnos, y el maestro puede dedicar a cada uno el tiempo que necesite.

Tiene valor la idea del "aprendizaje individual" en soledad.

El aprendizaje se concibe como proceso personal eminentemente grupal.

Cada niño resuelve "su ejercicio", realiza "su tarea", "copia del pizarrón", etc., según las mismas indicaciones de la maestra.

Se favorecen los lazos cooperativos entre los niños, que:

- aprenden entre sí
- y acuerdan entre ellos sus propias actividades.

Predomina la rutina y no se estimula la actividad ni la curiosidad del alumno.

El alumno es protagonista; se propicia su acción en todos los sentidos: pensar, narrar, crear, equivocarse, inventar, etc.

Los niños pierden interés por el aprendizaje; el clima de la clase es "aburrido".

Los niños se divierten y el clima es de alegría.

Existe una organización rígida, espacios y tiempos:

- cada niño ocupa "su lugar",
- debe terminar la tarea en un tiempo único, determinado de antemano por el maestro para todos los alumnos.

Se flexibiliza la organización del aula y se posibilitan así momentos de reflexión individual, de trabajo en pequeños grupos y situaciones de intercambio colectivo.

Se favorece la confluencia de diferentes actividades en el mismo momento.

- Los maestros emplean diversidad de estrategias instructivas en función del tipo de contenidos por desarrollar y las distintas necesidades de sus alumnos. Los niños con necesidades educativas especiales que frecuentemente requieren ensayar caminos diferentes se favorecen con esta riqueza de recursos.
- Metodologías de estas características proveen una más vasta fuente de información para la evaluación de los alumnos; en especial, permiten al docente conocerla en su singularidad, ver cómo se conducen en el curso de los procesos, qué hipótesis y estrategias trazan más habitualmente para resolver problemas. Todo ello conduce al ejercicio de una evaluación más seria y comprometida, superadora de la formalidad que la caracteriza en la escuela tradicional.

¿QUÉ CRITERIOS DE EVALUACIÓN SE PRIVILEGIAN?

Examinemos cómo procede habitualmente la escuela tradicional ante la situación de evaluar a los alumnos:

1. La evaluación se centra exclusivamente en el alumno individual, con el objeto de medir de forma precisa el grado de avance alcanzado respecto de los objetivos propuestos. No se incluyen consideraciones acerca de la influencia del contexto escolar ni de la acción del maestro, como condicionantes de los aprendizajes del alumno.
2. El énfasis está puesto en los productos -medir resultados más que en los procesos que se desenvuelven para llegar a esos resultados.
3. Es muy frecuente el empleo de criterios, instrumentos y procedimientos *normativos* que, con una pretendida aspiración de objetividad y cuantificación de los logros, remiten a diferentes categorías y, por lo tanto, a "etiquetar"- a los alumnos.

4. La función evaluadora es ejercida con exclusividad por el maestro de grado, sin participación de otros docentes. A los padres sólo se les comunican resultados y, fundamentalmente, son los propios alumnos quienes quedan excluidos de esa función. No se favorece la coevaluación ni la autoevaluación.

Señalaremos ahora cuáles son las modificaciones necesarias, comprendiendo que la finalidad de la evaluación no debe reducirse a medir los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino a entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo (Pérez, 1985).

Esta forma de concebida evaluación supone diversos cambios:

1. Extender el objeto de evaluación, centrado hasta ahora exclusivamente en el alumno, tomando en cuenta, al evaluar, *todos los elementos del quehacer educativo*, es decir el *contexto educativo* donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Cuando la evaluación toma por objeto sólo al alumno, no es posible tomar conciencia del grado de incidencia de los factores exógenos, como por ejemplo:

- planificación educativa inadecuada,
- perturbación en los vínculos entre pares y/o en la relación maestro-alumno,
- intervención didáctica inconveniente para el estilo de aprendizaje del niño,
- falta de flexibilidad en los tiempos asignados a los distintos aprendizajes.

Al estar "a ciegas" sobre las condiciones del contexto, tampoco puede el maestro introducir en él racionalmente modificaciones ni rectificar la orientación didáctica.

Esto reviste gravedad porque le impide reconocer que muchas veces son los propios factores externos la causa de tantas "dificultades de aprendizaje" atribuidas a los niños.

Es de suponer que los más perjudicados con este estilo de evaluación serán los niños con necesidades educativas especiales.

2. Centrar la evaluación en el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Incorporar distintos recursos para la evaluación, en especial reconocer el valor de los procedimientos y técnicas que *brindan información cualitativa* acerca del proceso de aprendizaje del niño y del contexto donde lo realiza, incluidos los resultados alcanzados.

Se otorga un nuevo valor a todos los procedimientos que aportan información cualitativa, y así se privilegia la observación del maestro, como también otros instrumentos y técnicas, individuales y grupales, de autoevaluación.

Se atribuye importancia a los aportes que pueden brindar otros docentes y profesionales involucrados en la educación del niño, como también se reconoce la riqueza de las observaciones de los padres, tan útiles a menudo para proceder a rectificar la intervención docente.

¿CUÁNDO COMIENZAN A FUNCIONAR LAS ESCUELAS INTEGRADORAS?

Un principio de buena pedagogía es tener conciencia de que el sistema educativo no empieza con nosotros aunque dispongamos de la mejor formación y voluntad de transformación. El presente incluye el pasado y al mismo tiempo contiene elementos que anticipan el mañana. Todo cambio, para ser efectivo, debe conocer la historia de cada sistema educativo particular y desde allí iniciar las reflexiones que contribuyan a profundizar los procesos de integración escolar ya iniciados, y a multiplicarlos para que cada vez sea mayor el número de niños a los que alcancen sus beneficios.

En la Capital Federal, jurisdicción que más conocemos por nuestro trabajo en los últimos años, hay varias escuelas comprometidas en un proceso de integración de las necesidades educativas especiales. Algunas de ellas integran niños de escuelas cercanas de recuperación y otros con dificultades manifiestas como es el caso de alumnos con ceguera, parálisis cerebral, síndrome de Down, etcétera. Sabemos que muchas jurisdicciones del país se encuentran en situaciones similares.

Será cuestión entonces de orientar la política educativa al fortalecimiento de estas instituciones, incitando al mismo tiempo a que las demás se abran a esta nueva perspectiva.

Creemos contar ahora con un compromiso internacional mayor que nunca para lograrlo, y con programas de apoyo técnico disponibles (UNESCO, 1994).

Lo que es sin duda competencia de cada jurisdicción educativa de nuestro país es encontrar la mejor forma de articular la administración de la Educación Especial y la Educación Común en aras de hacer viable un proyecto cada vez más perfeccionado de escuela integradora.

ALGUNOS TEMAS PARA TENER EN CUENTA DESDE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Actualmente nos encontramos en un punto muy promisorio con relación a ese largo y trabajoso proceso de integración de las necesidades educativas especiales en la escuela común. Como dijimos antes, hasta hace muy poco tiempo la integración escolar era producto, la mayoría de las veces, de la suma de dos grandes esfuerzos: el de la escuela común, por un lado, y el de la escuela especial, por otro.

La integración de los niños se producía más por la buena voluntad o disposición de las partes, que como fruto de un profundo replanteo transformador de las concepciones y las prácticas de ambas modalidades de enseñanza. En otras palabras, la Escuela Primaria abría generosamente un espacio para los niños, sin efectuar mayores modificaciones institucionales o del trabajo de aula, y la educación especial realizaba el enorme esfuerzo de brindar el apoyo a esa integración, sintiéndose en la mayoría de los casos como la única responsable de que la inserción del niño fuera lo más exitosa posible.

Creemos estar hoy en condiciones para que tanto la educación común como la especial inicien la reconceptualización y la revisión de sus propias concepciones y prácticas.

Nos dedicaremos aquí a examinar algunas cuestiones que, a nuestro entender, sería importante que revisara la educación especial. Los temas que analizaremos son producto de nuestra propia formación, e incluyen además el resultado de experiencias a veces exitosas.

REVISEMOS ALGUNAS TRADICIONES

Existió un momento de gran creatividad en el ámbito de la educación especial que fue, al mismo tiempo, un momento de transferencia de saberes y prácticas hacia la educación común; pensamos especialmente en los aportes de María Montessori y Ovide Décroly. Pero la educación común siguió, de alguna manera, tomando en cuenta las producciones de la educación general y desechó progresivamente ciertas prácticas, como por ejemplo los ejercicios sensoriales de Montessori, al interiorizarse de que a las nociones matemáticas (por la naturaleza de este tipo de conocimiento) no se accede por el puro ejercicio sensorial como dijimos en el capítulo 1.

La educación especial parece realizar los cambios con mucho mayor lentitud, a nuestro juicio, por causa de una desmedida exigencia de "especialización" en la intervención pedagógica, que se desarrolla además en ámbitos físicos separados. De esta manera, se ha ido alejando del gran parámetro que siempre debieron ser la pedagogía general y las propuestas didácticas innovadoras.

Creemos que junto a otros factores fue el extendido uso de la psicometría el que contribuyó a desviar el eje de lo pedagógico, tal cual se trata hoy de restablecer desde la propia educación especial. La educación especial influida por el modelo psicométrico se dedicó muchas veces a reproducir, de alguna manera, en el aula la ejercitación extraída de los tests de inteligencia, particularmente en los aspectos en que los niños obtenían más bajo rendimiento. De esta forma, se fue instalando la tendencia a trabajar mucho más sobre el déficit que sobre las potencialidades que tienen todos los niños.

Las posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales pueden precisamente resultar limitadas por el ambiente social restringido que caracteriza a la escuela separada en la que transcurre el proceso de desarrollo durante la infancia.

Vigotsky, al referirse a la compensación, señala que ésta deviene en un proceso singular de desarrollo que crea una "segunda naturaleza", siempre que no se halle limitada por el ambiente social en el que se desenvuelve el niño.

En las personas con necesidades especiales se desarrollan capacidades que a

veces no se encuentran en la generalidad de las personas. Las insuficiencias orgánicas impulsan el proceso de compensación que reestructura todas las funciones y las orienta hacia la participación social.

Este proceso se lleva a cabo sólo si las personas con necesidades especiales son influidas por las mismas exigencias sociales que las demás. Es inmerso en el ambiente, con los otros, que el niño tiende a conformar su personalidad según los patrones sociales llamados normales.

La influencia del déficit se revela secundaria, indirecta, dice Vigotsky. El niño no percibe directamente el propio déficit; percibe las dificultades sociales que se derivan de él y, particularmente, la degradación de su posición social.

Es necesario reiterar que "el déficit se traduce en una derivación social, en las relaciones con las personas, en todos los momentos que determinan su puesto de persona en el ambiente social, su rol y su destino de participante de la vida, todas las funciones del ser social resultan reestructuradas". La causa orgánica no es determinante por sí misma, sino indirectamente a través de la degradación de la posición social provocada por el déficit. .

En consecuencia, el autor ruso plantea que todo lo que era hereditario, orgánico, debe ser ahora interpretado psicológicamente, de modo de poder valorar su auténtico rol en el desarrollo del niño. A través de esta posición psicológica particular que crea el déficit, y sólo a través de ella, éste influye en el desarrollo infantil.

Si al desarrollo del niño deficitario no se opusieran las exigencias sociales, si estos procesos fueran sólo determinados por leyes biológicas, si no se encontrase de frente a la necesidad de transformarse en sujeto social, su desarrollo conduciría a la creación de una nueva categoría de personas. Pero si tiene la necesidad de adecuarse a su ambiente sociocultural, en contacto con "el modelo de un tipo humano normal", entonces la compensación no se desenvuelve libremente, sino modelada por el contexto social.

Lo que fuera considerado un déficit orgánico o una enfermedad es un complejo sintomatológico que constituye un fenómeno de orden *sociogenético* y *psicogenético*, no organogenético.

Esta posición pone en evidencia una vez más las consecuencias negativas de

educar a los niños con necesidades educativas especiales aislados en escuelas separadas, al no permitirles adquirir y conquistar una posición social plenamente válida. Educarse junto a todos los niños impide que el sentimiento de degradación social se apodere del niño con necesidades educativas especiales y lo conduzca a formas patológicas de compensación.

En este sentido, nos parece bastante esclarecedor analizar lo que aconteció con el trabajo de B. Inhelder, "El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales", al que hemos hecho referencia anteriormente.

En ese trabajo, Inhelder llega a conclusiones de importancia para la Educación Especial. El concepto de *viscosidad gen ética* que ella describió como característico de los débiles mentales, no vino sino a darle condición científica a un descubrimiento que los maestros hacían a diario: la enorme frecuencia con que aprenden y desaprenden los niños con retardo mental los contenidos enseñados en la escuela.

Este rasgo del aprendizaje en el retardo es un desafío para la creación de nuevas estrategias educativas y también para acudir a los aportes de las ciencias auxiliares de la educación, como la Psicología (en algunas de sus vertientes) o la Neurofisiología.

Entre las conclusiones a las que arribó Inhelder, la del *paralelismo* se considera valiosa para la educación. Los niños estudiados por ella siguieron, en todos los casos (aunque con peculiaridades), el mismo patrón de desarrollo que el de los llamados normales, es decir no encontró que los débiles presentaran alteraciones en el orden de los estadios de desarrollo descritos por la escuela de Ginebra. Este descubrimiento debió convertirse en un fuerte estímulo para promover la normalización de la didáctica en la medida de lo posible y volver la mirada hacia el eje de la Pedagogía general.

Pero, lamentablemente, lo que con mayor frecuencia hemos visto tomar de la obra de Inhelder ha sido el concepto de *inacabamiento*. Debido tal vez a la fuerte impronta de la psicometría que subsumió este nuevo aporte a su rutina. Es frecuente ver cómo para realizar un diagnóstico se administra a un niño un test clásico de inteligencia, y además las pruebas piagetianas, como si mediante esta práctica se pretendiera corroborar un retardo.

En realidad, ya Inhelder llegó a describir en su obra niveles de inacabamiento que pueden, sin mayor esfuerzo, hacerse coincidir con los niveles de retardo mental trazados por Binet, que figuran en el primer capítulo de este libro. Con frecuencia, los materiales de estas pruebas fueron usados del mismo modo que los de otras pruebas de origen teórico y encuadre de administración muy distintos. Los niños trabajaron tediosamente como si esos materiales tuvieran, por ejemplo, la propiedad de asegurar el acceso al conocimiento escolar.

Una característica que impregna con frecuencia nuestro estilo de trabajo en Educación Especial es adoptar la ejercitación por el valor de la ejercitación en sí misma, de manera descontextuada y poco o nada significativa para el niño. Observación que nos ha llevado a decir en un reportaje (*Revista Comunicación*, año 1, n° 3, 1989) que ésta es una modalidad de trabajo equiparable a dar de comer con una cuchara vacía.

En la obra de Vigotsky se advierte un cuestionamiento a los métodos y estrategias educativas de tipo correctivo.

Afirma que cuando las terapias adquieren el derecho de ciudadanía en la escuela y se plantean como insustituibles frente al trabajo educativo, aparece la *pedagogía terapéutica* que pretende resolver con la "ortopedia psíquica" o con la "cultura sensorial" en términos médicos los problemas pedagógicos. Señala que es indispensable que la Educación Especial se desprenda de su "espíritu hospitalario" y de la "atención escrupulosa de las minucias" de la enfermedad, pues esa posición deriva en un "compendio ecléctico" y heterogéneo de datos y procedimientos que no son otra cosa que "anarquía pedagógica" propia de la pedagogía curativa.

Propone que sea abolida la certeza de que el niño puede ser desarrollado, curado, armonizado desde fuera del desarrollo general y de las experiencias de comportamiento social, y reestructurar la Educación Especial sobre otros presupuestos, excluyendo la práctica de la pedagogía terapéutica y la artificialidad de los ejercicios que de ella se derivan.

No es casual que sea el ámbito de la educación especial el que haya ofrecido la mayor resistencia a aceptar un principio en el que coinciden todas las posturas modernas sobre alfabetización inicial:

- Que no son los ejercicios destinados a desarrollar la coordinación visomotora, la orientación espacial, la lateralidad, etcétera, la vía por la que el niño accede a la lectoescritura. Estas ejercitaciones pueden ser útiles para desarrollar algunas habilidades en los niños, pero no tienen una incidencia determinante sobre la posibilidad de leer y escribir. Corresponden a la época cuando leer era considerado un acto en el que la participación del lector residía en aportar su habilidad perceptiva para obtener la información de tipo visual que proporciona el texto (no me estoy refiriendo en este caso a los grados más severos del retardo mental).

- Hoy existe coincidencia en aceptar que la lectura es un proceso en el que el lector desempeña un papel muy activo mediante el aporte de su competencia cognitiva y lingüística, y se reconoce también, por supuesto, la incidencia que tiene la motivación que posee el niño para apropiarse de este conocimiento.

Desde hace algunos años nos ha sorprendido la experiencia transmitida por algunos perspicaces maestros de taller de escuelas especiales: que a veces los alumnos que ya terminaron el período correspondiente al nivel primario sin alfabetizarse, piden hacerlo durante su permanencia en el taller. Nos preguntamos, ¿no será que sólo entonces descubrieron para qué les serviría leer y escribir?

Profesionales y padres que asistieron al Congreso Internacional de Síndrome de Down celebrado en Orlando (1993) registraron la advertencia que se formuló sobre las posibilidades de los jóvenes, quienes con mucha frecuencia sorprenden por su capacidad para realizar aprendizajes típicamente escolares en plena adolescencia.

¿Qué nos señalan estos hechos? Sin duda la necesidad, que ya analizamos, de procurar que todos los aprendizajes sean significativos para el niño.

Pero también cuestionan una creencia muy difundida entre nosotros y que pronunciamos generalmente en francés: que los niños alcanzan un *plafond*.

En nuestro trabajo educativo con niños con retardo mental observamos que ellos llegan hasta un punto a partir del cual, a veces, es muy difícil seguir avanzando. Pero esta afirmación, ¿es válida para todas las actividades curriculares? La experiencia indica que no, que las dificultades pueden encontrarse en una o algunas de las áreas curriculares, pero no necesariamente en todas, si en realidad trabajamos con la amplitud que la interpretación del currículo requiere. Esta posición puede derivarse

de considerar a la prueba diagnóstica también como pronóstico. Por este camino se puede llegar a la omnipotencia de decretar de antemano "quiénes" y "hasta cuándo" están en condicione,; de aprender y "quiénes no".

A modo de ejemplo recordamos una experiencia que tuvimos desde la Dirección del Área de la Educación Especial de la Ciudad de Buenos Aires.

Una madre nos pidió que intercediéramos para que a su niña de nueve años con síndrome de Down -que veía leer en su casa y tenía una prima que cursaba la escolaridad primaria con quien compartía juegos, cuadernos y libros- se le diera la oportunidad de iniciarse en lectoescritura, pues ella la notaba motivada para hacerlo. Pero la respuesta de la escuela fue: "No es cuestión de funcionar a partir de los deseos de los padres porque ellos no tienen aceptada la limitación de sus hijos". Nosotros nos preguntamos, si en ese momento se daba lugar al deseo materno (que no era un mal deseo), ¿qué se perdía en el caso de que la niña no lograra avances? De no hacerlo... ¡ qué peso! ¡Qué omnipotencia! ¡Qué arbitrariedad!

Desde la visión más general que nos daba nuestro lugar en ese momento, registrábamos gran número de niños con el mismo síndrome en pleno proceso de alfabetización y otros ya alfabetizados. El optimismo pedagógico de ofrecer posibilidades educativas a todos los niños no deriva de la falta de conocimiento de las dificultades reales que tienen algunos de ellos para acceder a los conocimientos escolares, sino de negarse a asumir una mirada casi divina sobre el destino de quienes están todavía en desarrollo.

Ya hicimos referencia a que la representación mental del grupo homogéneo es, sin duda, la que produce en el interior de la escuela primaria común el primer movimiento de exclusión de su propia matrícula.

¿En educación especial no compartimos de alguna manera esa misma aspiración? Consideramos que ella estuvo presente en el viejo trazado de las categorías y en la creación de una escuela especial que se correspondiera con cada una de ellas. Nos parece que esta concepción aún está latente en muchas escuelas especiales, aunque se practique la enseñanza individualizada. Tantas veces hemos escuchado en las escuelas especiales las quejas ante la "heterogeneidad", que nos

figuramos que si se diera lugar a esos reclamos las escuelas se desplegarían al modo de una caja china en la que al final quedaría un docente frente a un niño "igual a él", como aparece en un dibujo de Tonucci.

Si la mayor transformación que deberá asumir la escuela común reside en aceptar la diversidad, no podemos llevar a ella nuestras propias resistencias. Necesitamos analizarlas previamente. De lo contrario reduciríamos nuestra colaboración a la de meros técnicos, capaces de auxiliar por nuestra mayor experiencia en aspectos muy puntuales, pero no colaboraríamos en la verdadera transformación que hoy se aspira que realice la escuela común.

DISTINGUIR ENTRE ADAPTACIONES CURRICULARES Y CURRÍCULO ESPECIAL

Otro importante tema sobre el que debemos detenemos es el de las "adaptaciones curriculares". Para realizarlas no se trata de llevar la concepción del currículo especial al interior del aula común.

Los currículos especiales, particularmente en el caso del retardo mental, son muchas veces también una consecuencia de la visión psicométrica. Se construyen a partir del diagnóstico por niveles y sobre todo del pronóstico realizado para cada nivel. El pronóstico es, en estos casos, el que orienta los recortes y los achicamientos del currículo. Mientras que, en realidad, quien debe orientarlos es el propio niño en su interacción con el currículo común. Los currículos especiales han contribuido en muchas ocasiones a demorar institucionalmente los aprendizajes de los niños.

Hemos conocido en nuestro país, hace aproximadamente treinta años, escuelas que mantenían centrada en la escolarización la educación de personas con compromiso intelectual severo hasta bien entrada la adolescencia.

La crítica a tamaña obstinación por lo académico escolar logró un efecto diametralmente opuesto que podría sintetizarse en una frase muy difundida: "Educar para la vida" .

Se incorporaron excelentes programas de formación de hábitos de todo tipo: personales, de cuidado de la salud, de autovalimiento, etcétera.

Lo más importante de resaltar es que se instaló la preocupación por la formación prelaboral y laboral de una manera distinta, tendiente a lograr la integración de los jóvenes en la vida adulta y el trabajo. Semejante giro provocó que algunas instituciones encargadas de la educación de niños con retardo mental comenzaran a minimizar o casi excluir la oferta educativa escolar. Dar, por ejemplo, la oportunidad de aprender a leer, ¿no es estar también preparando para la vida?

En el año 1993, durante una visita a una escuela especial de la Capital Federal, nos sorprendió mucho que el aula donde se encontraban los niños que iniciaban su alfabetización estuviera desprovista de los elementos que exhiben las paredes de cualquier aula de primero o segundo grado de escuela común: frases, cuentos, noticias, a veces letras. Paradójicamente, quienes se suponía que encontrarían dificultades (a veces muy serias) para acceder a la lectoescritura, disponían de menos información sobre ella que los niños considerados potencialmente buenos lectores.

ACERCA DE LA PREVENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Otro punto importante por esclarecer se refiere a la *prevención* de las necesidades educativas especiales desde el nivel inicial de educación, e incluso antes. Nos ha tocado siempre discutir esta cuestión con funcionarios y educadores de primaria común, de educación inicial y de educación especial que poseen un alto grado de sensibilidad social y se plantean la posibilidad de revertir, mediante acciones concretas, la injusticia que significa el fracaso escolar de tantos niños en el primer ciclo de escolaridad primaria.

Pero la prevención practicada de manera irrestricta en vez de ayudar a restablecer la justicia social, puede generar en la práctica nuevas formas de discriminación.

Las necesidades educativas especiales manifiestas se advierten generalmente desde el nacimiento o a edad muy temprana. Todos estos casos, cuando la articulación entre las distintas modalidades educativas está bien lograda, reciben los apoyos de la Educación Especial. Es bueno que en el nivel preescolar se registre que un niño tiene, por ejemplo, problemas de audición o visión que no han sido

detectados antes en el hogar.

El problema reside en la detección de esas dificultades escolares tan "sutiles" que para hacerlas evidentes es necesario recurrir con frecuencia al uso de instrumentos psicométricos. Éstos serían los casos que nos llevarían necesariamente a incursionar por la categoría de retardo mental leve o sus similares, y las consecuencias resultarían inversamente proporcionales a los saludables propósitos que inspiran la prevención: comenzar antes para equiparar oportunidades en el momento de ingreso de los niños en la escolaridad primaria.

Jane Mercer, en una investigación ya citada, encontró en Riverside que sobre 812 personas etiquetadas como retardadas mentales, 429 lo habían sido por la escuela.

¿Qué lograríamos entonces con tratar de prevenir los fracasos escolares desde los niveles iniciales de la educación?

En el libro *El fracaso escolar no es una fatalidad*, al que ya hemos hecho referencia, se advierte sobre el carácter de los señalamientos en la escuela maternal, que marcan a:

- más del 30 % de los hijos de obreros y personal de servicio,
- apenas el 19,6 % de los hijos de personal jerárquico intermedio,
- y al 14 % de los hijos de personal jerárquico superior.

La diferenciación social de los señalamientos realizados en la escuela maternal (y en el curso preparatorio para niños de seis años del sistema escolar francés) prefigura una separación que irá en aumento a medida que los niños avancen en sus estudios.

En el mismo texto se analizan los resultados obtenidos por los preescolares en el test pronóstico de lectura de INIZAN, y se arriba a las siguientes conclusiones:

- Las predicciones positivas no sorprendieron a nadie porque los tests pronosticaban que los niños ya habían adquirido los conocimientos esenciales y aprenderían a leer sin ninguna dificultad.
- Las predicciones absoluta o relativamente negativas no siempre concordaron

con los hechos. Presentan el ejemplo de tres niños con pronóstico negativo, dos de los cuales aprendieron a leer en un tiempo aceptable.

- En cambio otros tres, cuyo aprendizaje en lectura fue muy escaso durante todo el año, no habían sido señalados como niños con dificultades, eran muy tranquilos y pasaban casi inadvertidos.

A los argumentos precedentes podemos sumar las conclusiones a que arribaron quienes estudiaron, en Educación Especial, los efectos de la "etiquetación".

Gallagher (1978) sostiene que existe un "uso sagrado" y un "uso profano" de etiquetar.

Reserva el término "sagrado" para las etiquetas que sirven para salvar una vida, que arrojan comprensión sobre la etiología de un déficit y permiten, por lo tanto, dar un tratamiento específico; pensamos que es el caso de algunos desórdenes metabólicos que si no son detectados a tiempo, terminan irremediablemente llevando al niño a un estado de retardo mental.

También consideramos que abarca a la educación temprana de los niños que, por alguna interferencia de consideración, no pueden cumplir con el proceso estándar de desarrollo, como por ejemplo sordera, ceguera, parálisis cerebral y retardos mentales de origen manifiesto. Estos programas, que además de atender al niño involucran también a su familia, han demostrado éxito en la mayoría de los casos, como Rodemos comprobado con muchos alumnos con necesidades educativas especiales que hoy se encuentran cursando el nivel primario de escolaridad.

Pero el uso "profano" de la etiquetación puede servir, según Gallagher, para "preservar una jerarquía social, y así impedir oportunidades a un grupo de niños y distraer sobre la necesidad de una reforma social o ecológica". Éste es el tipo de etiquetación que con frecuencia le corresponde al retardo mental leve en algunos países.

Beatriz Wrig (citada por Gallagher, 1978) alerta sobre los peligros que acompañan a la etiqueta por "efecto de difusión" que alcanza al niño, a su familia, a la escuela y a quienes lo rodean. La identidad del niño pasa a ser la de "mentalmente retrasado", "emocionalmente perturbado"; la etiqueta se difunde y la persona del niño pasa a

quedar encerrada en sus límites. .

Algunos resultados del estudio de Rosenthal (1980), realizados en el nivel preescolar, sugieren que las expectativas de un maestro acerca del rendimiento de un alumno se traducen, a veces, no sólo en sutiles matices vocales o en un incremento general de la atención positivamente acentuada, sino también en amplias modificaciones en el estilo de enseñanza.

En una experiencia con preescolares, la maestra enseñó más cantidad de símbolos al grupo de alumnos que según los experimentadores tenían mejor pronóstico de aprendizaje, descuidando a los que habían sido etiquetados con un pronóstico más pobre.

En estos estudios se observó también que los niños culturalmente en desventaja se veían a menudo afectados por las profecías educacionales autocumplidoras de sus maestros.

Para los niños que provienen de sectores socioculturales desfavorecidos o marginados, la mejor educación preescolar es la que brindan las instituciones comunes correspondientes a ese nivel.

Otra cuestión muy distinta es enriquecer esos programas en zonas desfavorecidas, en algunas áreas de aprendizaje muy susceptibles a la influencia del medio, como puede ser el caso de la lectoescritura.

Programas de educación temprana elaborados para estos niños por la Educación Especial pueden transformarse en verdaderos programas de aculturación, con el agravante de que podrían entrar, desde muy pequeños, en el carril de la educación especial segregada, en el cual está demostrado que es mucho más fácil ingresar que salir.

¿CÓMO SE FORMARÁ EL PERSONAL QUE NECESITAN LAS ESCUELAS INTEGRADORAS?

El tema de la atención a la diversidad dentro de una escuela integradora que incluya también a los niños con necesidades educativas especiales deberá formar parte de los currículos corrientes de formación de maestros y profesores de

educación común.

La decisión tomada por el PTFD² de incluir el tema de las necesidades educativas especiales en la escuela en la formación de grado de los maestros de escuela común, constituye un valioso antecedente en este sentido.

Como decíamos en la introducción del Módulo (Lus, 1995) que se nos encomendara elaborar con este fin,

históricamente, el maestro común sólo ha tenido contacto con este tema ante el hecho concreto de tener que atender algún niño integrado a la escuela común, o como información ad-hoc a su formación de base en el caso de realizar algún curso de perfeccionamiento afín. El hecho de que el tema sea parte de su formación de base tiene mayor trascendencia. Está oficialmente advertido de su importancia antes de comenzar el ejercicio profesional y, por lo tanto, esta cuestión no compartirá el carácter de "novedad opcional" que con frecuencia suelen tener las actualizaciones profesionales.

Simultáneamente es necesario encarar la capacitación dentro de este nuevo enfoque, de supervisores, directores, maestros y profesores en ejercicio, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en ese ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia (véase el anexo C).

La formación en servicio cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores. Teniendo en cuenta las variadas y, muchas veces difíciles, condiciones en que los docentes desarrollan su profesión, y los impedimentos que en ocasiones existen para impartirles formación en el empleo, se podrá recurrir a la *enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje*.

Se ha comprobado que se obtienen mejores resultados en la formación en servicio cuando se utilizan métodos que conducen a los maestros a la *reflexión sobre sus propias prácticas* (UNESCO, 1994) o cuando se efectúa la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la investigación en la

² PTFD: Programa de Transformación de la Formación Docente, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

acción (López Melero y Guerrero, 1993, cap. 3).

Es muy recomendable que se incorporen en los equipos escolares a *personas discapacitadas* que hayan tenido o deseen tener experiencia docente.

La formación de profesores especializados en necesidades educativas especiales se deberá reexaminar y tratar de impartirse normalmente en forma paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad. La capacitación pedagógica especializada que posibilita adquirir competencias adicionales debe permitirles trabajar en distintos contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías de discapacidad.

La formación en las nuevas concepciones de los profesionales y técnicos que constituyen los equipos interdisciplinarios de apoyo requiere, a nuestro juicio, de acciones muy bien concertadas. Ellos han desempeñado históricamente una función muy protagónica, casi siempre relacionada con el diagnóstico, la derivación y el pronóstico educativo de los niños.

En algunas jurisdicciones de nuestro país existen equipos multidisciplinarios, que se han constituido en una especie de membrana que rodea a la educación común, membrana que con frecuencia se torna impenetrable a los propósitos de la integración.

Estos equipos acostumbran trabajar sobre la base del uso de instrumentos bastante cuestionables, y a tomar poco en cuenta la opinión del maestro, sea éste de enseñanza especial o común.

En esta etapa es necesario que el maestro aspire a trabajar de otra manera: relacionar su labor con la tarea primordial que es la educativa; colaborar,- entre otras cosas, en la evaluación del niño por su interrelación con el currículo, consolidar los logros y atenuar las dificultades que encuentre en ese camino.

Seamus Hegarty opina que:

Una formación adecuada puede ayudar a conseguir que cada uno de esos profesionales tome conciencia de la función y las competencias de los otros. La

mejor manera de lograr esto es impartir una formación conjunta en la que los miembros de los diferentes grupos profesionales tengan elementos de su formación básica en común, o compartan cursos de formación prácticos. Otra posibilidad sería incluir en la formación de determinado grupo temas de trabajo referentes a las funciones de otros colegas. No siempre es necesario que la formación se ajuste a unas pautas formales: cuando diferentes profesionales tienen ocasión de trabajar juntos, las actitudes y las formas de trabajar pueden ayudar mucho a lograr un entendimiento entre todos ellos.

Ignasi Puigdemívol,
Programación de aula y adecuación curricular
Editorial Graó, Barcelona, España 2000, pp. 23 - 35

Capítulo 2. La adecuación curricular en la escuela

El alcance de las orientaciones del Diseño Curricular

Si revisamos atentamente el DC de Primaria o Secundaria Obligatoria (Diseño, 1989 y 1990) Y a la vez analizamos la actividad de cualquier escuela en la que se desarrolle un auténtico trabajo de equipo, nos resultará muy difícil encontrar alguna en la que, de una u otra manera, no se esté aplicando ya el conjunto básico de orientaciones que nos *ofrece* el actual Diseño, De la observación de las consecuencias de aquella actividad, es decir, de su traducción en adquisición de aprendizajes por parte de los alumnos, obtendríamos un resultado muy variable, pero no tanto como fruto del planteamiento curricular de la escuela sino como producto de la influencia de elementos en gran medida externos: las condiciones o carencias del propio entorno, los medios de que dispone, etc.

¿Podemos deducir de ello que el DC es un instrumento poco útil en la pretendida reforma educativa? Personalmente me inclino a pensar lo contrario: que el DC recoja en líneas generales la orientación del trabajo de las escuelas que se lo han planteado con coherencia dice mucho en favor del mencionado Diseño,

Ya en el capítulo anterior hemos destacado que por su estructura aporta una mayor coherencia al planteamiento de objetivos, contenidos y orientaciones didácticas, además de una mayor amplitud en la consideración de las distintas vertientes del aprendizaje, más allá de la puramente conceptual. Pero sobre todo destacábamos que el procedimiento de utilización del DC presenta una novedad importante: permanecer abierto a la concreción por parte de la escuela. Así, y en términos muy generales, el DC nos *ofrece* para cada etapa de la enseñanza obligatoria:

- unos objetivos generales y, en algunos casos terminales;
- la selección de las áreas que trabajar y la ubicación en ellas de los bloques de contenido; y – unas orientaciones didácticas generales sobre cómo hay que enseñar y evaluar.

Esto supone que, a diferencia de otros modelos curriculares, el que estamos tratando permanezca abierto a un segundo nivel de concreción que cada escuela deberá adecuar a su realidad, elaborando la secuencia de bloques de contenido que hay que trabajar en cada nivel y optando por las metodologías que sintonicen mejor con las características del centro.

A partir de aquí, el tercer nivel de concreción consistirá en dar forma a los programas de trabajo de cada nivel. A menudo, este proceso se entiende como fase de aplicación del currículum. En sentido estricto, no deberíamos considerar correcto el concepto de aplicación del currículum, ya que el margen de decisión que posee la escuela para convertir en programas educativos las orientaciones del DC es suficientemente amplio como para considerar que el denominado proceso de aplicación del DC continúa siendo una fase esencial de construcción del propio currículum.

Efectivamente, el proceso de aplicación del DC, su transposición en programas educativos en cada centro y aula, es lo que le confiere significado. Parafraseando a Stenhouse (1984: 25-30), podríamos decir que la «receta de cocina» no tiene sentido al margen de la elaboración y degustación del plato. Algo parecido sucede con el DC y sus adecuaciones: las utilizamos como punto de referencia y comunicación, pero

no hay que olvidar que lo hemos confeccionado en los «fogones», y es allí donde lo podemos perfeccionar a partir del ensayo y de la constatación de los resultados.

El planteamiento escolar del currículum

A medida que asumimos la responsabilidad de organizar (¿aplicar?) el currículum en la escuela, debemos planteamos con cierta claridad el procedimiento para hacerlo, con objeto de convertirlo en un instrumento útil que, en lugar de encorsetar la amplitud y riqueza que por definición ha de tener la actividad educativa, la potencie, estimulando la creatividad y originalidad de las aportaciones de cada escuela. La excesiva preocupación por los aspectos formales del currículum, por otra parte muy extendida, sólo desvirtúa, en último término, todo el proceso.

En esta dirección, una primera consideración es el enfoque que conviene dar cuando desde la escuela nos planteamos la reforma del currículum; es decir, una revisión y renovación más o menos global de la actividad educativa que desarrollamos.

Es preciso tener en cuenta que el proceso de elaboración del DC ha seguido una dirección determinada, partiendo de las finalidades educativas para llegar con su desglose y otras consideraciones a las que ya hemos hecho referencia, a una propuesta de contenidos, objetivos y orientaciones didácticas. Pero no parece conveniente que el proceso de adecuación curricular continúe exactamente en esta dirección. Por el contrario, y entendido globalmente, debería tener el sentido opuesto: ha de surgir de la reflexión sobre la propia realidad, sobre lo que «está pasando» en la escuela.

La escuela es una realidad viva. Todo lo que sucede en ella tiene un sentido. El proceso de adecuación curricular consiste en encontrarlo y en hacemos conscientes paulatina y colectivamente de la auténtica intencionalidad de nuestra actividad educativa, de sus resultados, y, a partir de aquí, planificar las acciones más adecuadas para mejorarla. Hay que tener en cuenta que normalmente es un proceso lento, debemos desconfiar de lo que parecen modificaciones muy «vistosas y rápidas» que a menudo se quedan en los aspectos puramente formales, y que casi

no tienen eco en lo que auténticamente sucede en las aulas.

El hecho de que la actual propuesta curricular no establezca una secuenciación por niveles es una apuesta por romper la tradicional concepción atomizada de un proceso educativo en el que cada maestro/a podía desarrollar su labor prescindiendo en gran medida del trabajo de los demás: su labor ya estaba marcada por un «árbitro» externo a la escuela: el propio currículum oficial que definía lo que se debía trabajar adquirir y en cada nivel.

Pero el actual modelo apuesta por el trabajo en equipo, imprescindible para adecuar el currículum al centro. Así pues, hemos de considerar el proceso de adecuación curricular en dos fases complementarias: la que afecta globalmente al centro, a través de sus proyectos educativo y curricular, y la de adecuación del currículum a un nivel concreto para dar lugar a la programación del aula.

El Proyecto Educativo de Centro

Siguiendo el esquema de los niveles de planificación didáctica que nos ofrece Antúnez (Op. Cit: 11), entendemos que la adecuación del currículum a la realidad escolar comporta en un primer momento la toma de decisiones sobre aspectos que afectan de una manera muy global a la orientación de la escuela y, por tanto, al proyecto educativo de centro. En la misma obra, Del Carmen y Zabala sugieren que sea el Claustro el que proponga al Consejo Escolar esas medidas, ya que es la instancia legalmente autorizada para la aprobación del PEC. Dada la trascendencia de las decisiones que afectarán al currículum que se pueda desarrollar en la escuela, se trata de una sugerencia digna de ser tomada en consideración para el buen funcionamiento del centro.

No es objeto de este trabajo describir los componentes ni el proceso de elaboración de este documento, por lo que remito a la lectora y al lector a obras que lo tratan específicamente (p. ej. S. Antúnez y cols., 1991 y Zabalza, M.A., 1989). No obstante, y dado que lo consideramos como una fase de la adecuación curricular difícil de obviar por su repercusión en otras fases que trataremos más adelante, deberemos hacer algunas referencias al PEC.

De una manera muy sintética, podríamos decir que en esta fase de la adecuación

curricular debemos llevar a cabo una tarea de reflexión y toma de decisiones sobre las líneas directrices del centro. Así, en este primer momento es necesario plantear determinadas cuestiones básicas que afectan a todo el centro y a su funcionamiento:

- ¿Qué es lo que pretende la escuela? ¿Qué orientación quiere dar a su labor educativa? ¿Cómo y para qué quiere educar a sus alumnos?
- ¿Qué incidencia puede tener la escuela en el proceso educativo y qué función tienen los otros ámbitos educativos (familia, medios de comunicación, entidades diversas, etc.)? ¿Hasta qué punto se pueden coordinar estas actuaciones?
- En función de las cuestiones anteriores, ¿cuáles son los procedimientos más adecuados para alcanzar las metas que se han destacado? Es decir, ¿se ve conveniente/factible/útil, por ejemplo:
 - el trabajo con la madre y el padre,
 - el uso de medios externos a la escuela,
 - la organización de actividades conjuntas entre diferentes niveles y grupos,
 - la participación en instancias no escolares,
 - la potenciación de la autoorganización de los alumnos, las actividades conjuntas con otros centros,
 - etc.?

Esta fase inicial de reflexión sobre las líneas directrices del centro se ve a veces con cierto recelo ya que se considera algo poco pragmático. Pero nada más lejos de la realidad. En efecto, cuando esta labor se enfoca como una mera aplicación formal de las orientaciones y prescripciones del DC, se convierte en algo falto de interés. Sin embargo, ya hemos dicho que la adecuación curricular ha de proceder en un sentido inverso al de la elaboración del DC, ha de partir de la reflexión sobre la propia realidad de la escuela. Y en esta fase de la AC esto se traduce en que la reflexión sobre las líneas del centro se fundamente en lo que allí sucede. Veámoslo con un ejemplo.

Un centro cualquiera asume como principio:

"la formación de los alumnos que los estimule a actuar libremente, desarrollando prioritariamente todas las habilidades que les proporcionen autonomía y propiciando las actitudes de respeto y solidaridad con los otros.»

Por descontado que nadie se sorprenderá por la originalidad del redactado anterior. Y aquí está el núcleo de la cuestión. En contadas ocasiones llegará a sorprendernos la lectura de los principios directrices o de la línea de la escuela, porque sólo tiene valor en la medida en que traduce la reflexión conjunta de sus componentes y su compromiso.

Por ello, podemos considerar carente de interés hacer amplios despliegues de principios e intenciones. Para que esto se refleje realmente en el currículum es preciso abrir una discusión en profundidad sobre los pocos principios que, en el ámbito del claustro, se acuerden como relevantes y que se establezca su posterior asunción. Y la discusión en profundidad comporta que, detrás de lo que parece una formulación teórica, haya una detallada consideración de sus implicaciones en la práctica educativa.

Siguiendo con el ejemplo anterior podríamos apuntar, también como modelo, algunas claves de discusión sobre las implicaciones de la formulación que se asumía como principio:

- Comporta inevitablemente la discusión sobre las propias normas de funcionamiento que se dan a los alumnos: ¿hasta qué punto respetan su libertad individual?, ¿cómo se compagina ésta con las necesidades de funcionamiento del centro y de respeto entre sus componentes, maestros y alumnos?, ¿hasta qué punto los procedimientos para hacer cumplir las normas anteriores respetan la libertad de organización de los alumnos o se imponen de manera autoritaria?,...

- Por otra parte, la utilización de unos u otros procedimientos pedagógicos también puede suponer importantes diferencias respecto al grado de libertad y autonomía de que disponen los alumnos: ¿es suficiente para responder a las expectativas que nos

da aquel principio directriz?, ¿hasta qué punto la escuela asume que haya alumnos que no aprendan lo que se establece en los programas en el período de tiempo previsto para ello?, ¿hasta qué punto el nivel de exigencia en los aprendizajes estimula al alumno y le proporciona medios para desarrollar su autonomía o si, por el contrario, la coarta?,...

Recordemos una vez más que esta reflexión tiene sentido por no producirse en abstracto. La discusión debe tener lugar en una escuela en concreto y con unos alumnos y maestros determinados. Así, la discusión sobre los puntos anteriores, y otros que también podríamos haber citado, discurrirá por caminos muy diferentes si se produce en una escuela, en un marco social determinado, cuyos alumnos han adquirido ya en el ámbito familiar una serie de hábitos y un interés por el aprendizaje escolar, que si, por el contrario, pertenece a un medio en el que, por determinadas características ambientales, los alumnos presentan niveles de dispersión y desinterés considerables, así como la interiorización de pautas de comportamiento que dificultan el trabajo de equipo.

Por este motivo, las cuestiones anteriores no tendrán nunca una respuesta unívoca, válida para todos. Pensemos, por ejemplo, en el segundo caso: una escuela con un entorno considerado poco favorable. La discusión sobre la línea de trabajo puede optar por soluciones muy distintas:

- Se puede optar por priorizar el trabajo con los padres y preparar cuidadosamente diferentes estrategias para abordarlo, dada la importancia que se otorga a la falta de sincronía entre la escuela y el ámbito familiar, ...1... o, por el contrario, descartarlo más o menos temporalmente reduciéndolo al mínimo por la dificultad que presenta y atendiendo a las escasas expectativas de éxito, centrando entonces los esfuerzos en otros ámbitos de intervención.

- Se puede plantear como prioritario, y con un cierto rigor, el cumplimiento de las normas de comportamiento del centro, en base a la claridad y contundencia con que los alumnos están acostumbrados a recibir las normas de comportamiento en su entorno, ...1... o, por el contrario, priorizar el interés por el cambio de actitud de los

alumnos a través de una progresiva autorresponsabilización, asumiendo los períodos de caos que esta decisión puede comportar.

- Se puede hacer énfasis en las actividades que inicialmente parecen más atractivas y adecuadas a los intereses y habilidades de los alumnos, potenciando así las manipulativas, de expresión, talleres, etc.!... o, por el contrario, partiendo de la consideración de sus desventajas en relación a los alumnos de otros entornos, potenciar precisamente las actividades más académicas a través de programas muy estructurados.

Por propia experiencia puedo asegurar al lector/a que todas las opciones que, a modo de ejemplo, hemos considerado pueden dar resultados educativos más que aceptables, proporcionando ambientes propicios para el aprendizaje a partir de la sintonía entre alumnos y maestros. Pero esto no significa que su aplicación proporcione siempre resultados tan favorables.

Este ejemplo nos permite poner de manifiesto que no hay unas líneas directrices válidas para cualquier situación. Las opciones pueden ser diferentes y podríamos aventurar que su efectividad se vincula más al hecho de tratarse de líneas realmente asumibles en el claustro, que a su bondad intrínseca.

El Proyecto Curricular

La adecuación curricular exigida por el actual modelo comporta que la escuela debe concretar los principios acordados a nivel de Proyecto Educativo de Centro en un Proyecto Curricular. Del Carmen y Zabala detallan sus funciones, según ellos el PCC es:

"... el instrumento de que disponen los profesionales de la enseñanza de un centro para concretar el conjunto de decisiones que han de tomar colectivamente en relación a los diferentes componentes curriculares, y que les son propias en el

período de la escolarización que se imparte, para definir los medios y las características de la intervención pedagógica del centro y dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza."

S. Antúnez y cols. Op. Cit. pág. 51.

En la misma obra los autores detallan, punto por punto, cada una de las funciones mencionadas. Nosotros destacaremos las tareas de fondo que se derivan de un planteamiento curricular de este tipo, si realmente queremos que provoque una reflexión en profundidad sobre el sentido y la finalidad de la actividad educativa y la adecuación de los procedimientos a través de los cuales la llevamos a cabo.

La labor que ha de asumir el centro comportará el trabajo diferenciado por etapas y la consideración dentro de ellas de las áreas de aprendizaje previstas en el De. Deben preverse conjuntamente las metas que hay que alcanzar en cada una de ellas y los procedimientos para hacerlo. Otra vez nos encontramos con que el DC es un punto de referencia ineludible y, no obstante, la fuente principal para la toma de decisiones continúa siendo la observación de la realidad educativa del centro. No tiene mucho sentido que la adecuación del currículum que elabora el centro se limite a traducir miméticamente las propuestas del De. La adecuación curricular ha de dar forma o, mejor dicho, ha de trasponer aquellas propuestas a partir de las particularidades propias de la escuela.

Para configurar esta fase de la adecuación curricular hay que partir de las propuestas pedagógicas de que ya dispone el centro y de su revisión y aplicación. Reproducir los objetivos de un área determinada del DC aunque se quiera mostrar una cierta apariencia de adecuación a la realidad del centro, sólo tiene sentido si comporta el replanteamiento de los procedimientos que se están utilizando, para articular así una propuesta de trabajo original y factible. Se entra, pues, en otro nivel de discusión en profundidad sobre la adecuación de los procedimientos. Así, sea cual sea el área que nos ocupe, es necesario plantearse:

- ¿Con qué procedimientos hemos trabajado en la escuela los diferentes aspectos contemplados en el área?

- ¿Parecen los más adecuados, en función de los resultados obtenidos?
- ¿Qué tipo de modificaciones hay que efectuar?

Como es obvio, esta reflexión puede originar propuestas de trabajo muy diferentes (J. Rué y M. Teixidor, 1991). En este nivel de la AC deberemos articular los procedimientos que más tarde se utilizarán en el aula, para darles coherencia y hacerlos compatibles y progresivos. Objetivos, contenidos y procedimientos, sin embargo, ya no tendrán el carácter genérico del DC, sino que serán los propios de la escuela. De esta manera, si la escuela opta por articular el trabajo a partir de determinadas salidas, visitas, experiencias y actividades de aula, los objetivos del área correspondiente harán referencia a ellas.

Un ejemplo de objetivo elaborado en esta fase podría ser, en el área de Matemáticas de Primaria:

"Proporcionar al alumno un dominio y gusto por las operaciones matemáticas a partir de la organización de progresivas experiencias de su aplicación en situaciones reales y simuladas.»

Se podría, además, precisar el tipo de situaciones que se prevén en la escuela para esta finalidad:

«tiendas simuladas en el aula y reales en fiestas escolares participación activa en la sección de entretenimientos matemáticos de la revista de la escuela, elaboración y gestión del Presupuesto de aula y la progresiva utilización de la calculadora y los ordenadores.»

La lectora o el lector pueden comprobar fácilmente que el objetivo anterior supone la concreción de algunos de los objetivos generales previstos para esta área en el DC de Primaria (Op. Cit.). Su redacción puede ser el resultado de haber constatado la dificultad, tradicional en el centro, de entusiasmar a los alumnos en el área de Matemáticas y, por otra parte, de valorar las experiencias estimulantes que algunos maestros han desarrollado en sus niveles con algunos de los procedimientos que se plantean. Como parece que la escuela ya tiene cierta experiencia en la organización

de algunas de las actividades previstas, que hasta ahora no se habían vinculado al área (revista, feria de la escuela y rincón de juego simbólico) y además existe la posibilidad de montar una pequeña aula de ordenadores, se ve factible el uso de los procedimientos enunciados.

Pero el Proyecto Curricular de Centro ha de concluir con la distribución de responsabilidades por niveles y en la organización de las que son comunes. Esto comporta articular los procedimientos que afectan globalmente a la etapa, y la continuidad de la enseñanza que se imparte. Así, tan importante como la redacción del objetivo anterior, será:

- Haber comprobado la viabilidad de las propuestas anteriores que afectan al funcionamiento de la etapa.

- Precisar su progresividad: en qué momento (nivel) y cómo se empieza a intervenir en las tiendas, en los entretenimientos de la revista, los presupuestos, etc., valorando cuál es el trabajo que se debe haber realizado con anterioridad.

- Fijar o revisar los criterios organizativos de las actividades anteriores: cuándo y cómo se organiza la feria de la escuela, cómo se elabora la revista del centro, cómo se distribuye el presupuesto por aula, qué espacios y períodos de tiempo es preciso destinar específicamente a las actividades previstas, etc.

Es decir, a partir de las metas asumidas por una etapa determinada y de la previsión de los procedimientos que se consideran más adecuados para su logro, se trata de fijar de una manera genérica la propuesta de trabajo que se llevará a cabo en cada nivel. Habrá que pensar en el momento (nivel) más adecuado para efectuar las salidas, las visitas, las experiencias y las actividades, previendo a la vez el grado de aprendizaje que esperamos obtener a partir de ellas y salvando el inevitable margen de las lógicas diferencias individuales que siempre se dan entre los alumnos.

Se trata de una tarea importante que, según el actual marco curricular, supone el núcleo del segundo nivel de concreción. El trabajo de cada maestro se fundamenta en este acuerdo y, necesariamente, la previsión de trabajo de un nivel determinado se basa en las metas adquiridas en el anterior, por más que siempre haga falta una adecuación individualizada a las características del alumno. Es indudable que para

proceder a esta distribución hay que tener muy presentes los principios pedagógicos que inspiran el DC y que citábamos brevemente en el capítulo anterior por lo que se refiere a la progresión de los aprendizajes. Pero hay que hacerla a partir de su constatación concreta en la situación de la escuela. En este sentido asume un primer plano la experiencia escolar de cómo aprenden los alumnos: no sólo se trata de los procedimientos con que hemos obtenido éxito, sino también la lección que se deriva del análisis de los errores cometidos y de las dificultades detectadas.

En este punto conviene destacar la importancia de la coherencia entre:

- los procedimientos previstos;
- la finalidad con que se llevan a cabo;
- el tiempo y los medios materiales de que se dispone;
- los conocimientos previos y extraescolares de los alumnos; - la formación y las aptitudes de los maestros del equipo, y - el nivel de aprendizaje que se quiere alcanzar.

Una vez más, la experiencia acumulada por la propia escuela es un referente ineludible.

En todo este proceso, puede parecer que estamos obviando referimos a la evaluación. No es así. Ya en la primera tarea que proponíamos para la AC partíamos de la «reflexión sobre la realidad de la escuela», lo que significa fundamentar todo el proceso de AC en la evaluación. Recordemos que, en segundo término, hemos propuesto articular los procedimientos educativos que afectan globalmente a la etapa a partir de la valoración de las propuestas que ha desarrollado el propio centro y de su posible ampliación y en un tercer momento, nos fundamentamos en la consideración de nuestra experiencia sobre el aprendizaje de los alumnos: los aspectos consolidados y las dificultades detectadas. Por tanto, no sólo no olvidamos la evaluación, sino que ésta resulta la piedra angular de toda adecuación curricular.

Si las propuestas de AC son claras, comprensibles y asumidas por todo el claustro estaremos poniendo las bases para favorecer además su evaluación.

Por tanto, el proceso de evaluación está en gran medida implícito en todo el proceso de adecuación del currículum: el requisito es que las propuestas formuladas sean claras, surjan de la reflexión sobre la realidad educativa del centro y, en consecuencia, dispongan de un carácter propio y diferenciador.

Habitualmente se establece una relación muy estrecha entre la evaluación y la concreción de los objetivos³. Solemos entender que es más fácil evaluar un objetivo muy concreto, los conocidos objetivos operativos, que otro de carácter más amplio, los que normalmente denominamos como objetivos específicos o generales. Y es cierto. Es más fácil evaluar este objetivo:

"Dada una página en la que estén escritas tres letras vocales minúsculas, tipo letra enlazada, distribuidas ordenadamente o al azar, el alumno dará a cada vocal el nombre adecuado ante la orden 'lee estas letras'."

Diseño, 1983. Pág. 69. Obj. 4.2.1. C.

... que, por ejemplo, este otro:

"... a final de curso sabrá leer las vocales."

... o, aún menos, con esta redacción más ambiciosa:

"... haber despertado el interés por la lectura de libros de imágenes y adquirido habilidad para la lectura de ... N... combinaciones de grafemas."

El primer redactado permite una medida que parece «exacta» de lo que se quiere evaluar. El problema radica en qué valor tiene aquello que se evalúa: ¿qué valor tiene decir «a» ante la «a»? Pedagógicamente, ninguno.

Es inevitable perder «exactitud de medida» para ganar «significatividad» de lo que se mide. En este sentido suscribiría la propuesta hecha por Coll en el Marco Curricular, que ha servido de referencia para la elaboración de los actuales DC, cuando habla de utilizar los referentes comportamentales (c. Coll, 1986: 76).

³ El profesor Gimeno Sacristán (1982) nos propone una profunda reflexión sobre el peligro y las contraindicaciones de los modelos educativos centrados en los objetivos que no podemos abordar aquí, pero que la lectora y el lector pueden consultar en el texto de referencia.

En todo el proceso de adecuación curricular debemos utilizar, y no nos deben causar temor, términos que se prestan a la ambigüedad; más concretos, lógicamente, a medida que nos acercamos a la descripción de la actividad educativa en un nivel específico. Pero incluso cuando utilizamos los más amplios, p. ej. «libertad», «sentido de la responsabilidad», «interés por la lectura», etc. debemos precisarlos a partir de referentes comportamentales. Así, por ejemplo, ¿cuáles son IOs comportamientos que nos permiten pensar que el alumno desarrolla un espíritu cooperativo?:

- Cuando es capaz de prestar a sus compañeros objetos que le pertenecen,... cuando sabe esperar y atender las intervenciones de los otros,... cuando prefiere el juego colectivo al individual en las horas de recreo,... cuando es capaz de captar y estimular los progresos de los compañeros más lentos...
- O, por el contrario, otros referentes nos indicarán una evolución en sentido opuesto o un estancamiento, que podremos observar a partir de referentes parecidos a:
 - o Necesita llamar la atención y difícilmente acepta supeditarse a las tareas colectivas sin ser el protagonista,... se complace ante la manifestación de impericia por parte de sus compañeros,... opta por actividades en solitario en situaciones de trabajo libre,... tiende a sobrevalorar los aspectos competitivos del aprendizaje y sus éxitos personales en él,... se mueve en grupos muy cerrados en el grupo-clase y es muy selectivo en su relación con los otros, etc.

Desde esta perspectiva, entendemos que el conjunto de comportamientos descritos constituye un indicador del nivel con que el alumno adquiere el objetivo, aunque ninguno de ellos sea un «objetivo» por sí mismo, ni pueda considerarse aislada y mecánicamente demostración de las aptitudes del alumno en aquel ámbito.

Así, el proceso de elaboración y aplicación de la AC no puede llevarse a cabo al margen, o de manera diferenciada, del proceso de evaluación del currículum, aunque en este último podamos señalar tres momentos complementarios, paralelos a lo que

se entiende habitualmente como evaluación inicial, formativa y sumativa.

- El momento que se corresponde con la elaboración de la AC. En este momento la evaluación se centra en la reflexión sobre los diferentes aspectos del currículum ya desarrollado en la escuela y sobre sus resultados. Tiene un carácter más global.

- La evaluación efectuada durante la aplicación del currículum en la escuela, para proceder a los ajustes necesarios en función de la constatación de las diferentes incidencias que surgen en su aplicación. Habitualmente tiene un carácter parcial y afecta sólo a determinados aspectos de la AC. Por ejemplo, se observa excesivamente ambiciosa la pretensión de determinados objetivos/ contenidos en un área determinada y nivel, y como consecuencia se reconsidera su redistribución en la etapa.

- El tercer momento se solapa con el primero, consiste en la evaluación global del currículum que ha definido la escuela para proceder a su reajuste o cambio.

Una adecuación curricular así definida necesita un amplio período de tiempo para consolidarse en la práctica docente de la escuela, para lo cual, una vez establecida su configuración básica, el proceso indicado como segundo momento de evaluación es el que ocupa el trabajo de los maestros curso tras curso hasta que la escuela no considere la necesidad o el interés de optar por un modelo de adecuación curricular diferente.

Serafín Antúnez
El proyecto educativo de Centro
Editorial Graó, Barcelona, España, 2000, , pp 11 – 32

1. La necesidad de las directrices institucionales en los centros educativos

El texto que empiezas a leer pretende referirse a las prácticas educativas que se desarrollan en instituciones escolares, considerándolas desde una perspectiva de estudio global, general y «de centro». Nos situamos, pues, no tanto dentro del aula para considerarla como unidad de análisis sino que, ampliando mucho más el espectro de observación, examinamos la educación escolar a través de una lente que nos permite ángulos más abiertos y completos.

El centro escolar es, pues, nuestra unidad de análisis, y la organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sólo una concepción general y global de ese trabajo, más allá del ámbito reducido de cada aula concreta, considerada aisladamente, posibilitará aproximaciones más completas y realistas al estudio y solución de las problemáticas institucionales.

Mediante el contenido de estos capítulos queremos sugerir algunos modos de ayuda para resolver situaciones que tienen planteadas los docentes y también los demás miembros de la comunidad educativa, cuando tratan de dar coherencia y sentido a un conjunto de actuaciones que, al ser desempeñadas por personas diferentes y en áreas de trabajo distintas, corren el riesgo de ser desajustadas, contradictorias o no complementarias.

Desempeñar cualquier tarea compleja (la educación lo es mucho) junto con otras personas, dentro de un establecimiento escolar, supone múltiples ventajas y beneficios tanto para quienes la desarrollan como para los destinatarios de su trabajo. Pero junto a esos beneficios: posibilidad de ayuda mutua, mejor distribución de las cargas laborales, posibilidad de formarse y enriquecerse con las aportaciones de los colegas u otros muchos que cualquiera reconoce, existen también una serie de ((tributos)) que hay que pagar y de reglas de juego que hay que cumplir si se quiere actuar efectiva y honestamente como miembro del grupo. Ciertamente, trabajar codo a

modo con otras personas supone poner una parte de uno mismo: capacidades, convicciones, grados de libertad..., etc., al servicio de la organización.

En los centros escolares, dotar de coherencia a un conjunto de actuaciones individuales y particulares, aunque probablemente cada una de ellas considerada aisladamente sea plausible, sólo es posible si los profesores y profesoras y los demás estamentos de la comunidad educativa vinculados al centro somos capaces de establecer algunos acuerdos en relación a determinados principios o criterios.

Para conseguirlo es preciso, pues, que los profesores y profesoras seamos capaces de superar posturas individualistas o insolidarias; que nos acostumbremos a ver más allá del ámbito reducido del aula y a adquirir una visión más global de lo que supone nuestro trabajo dentro del conjunto de las actuaciones que desarrollamos junto con los demás enseñantes del centro. Sólo de esta manera podrán superarse convicciones que nos conducen a expresiones del tipo «mis alumnos») referidas a los de un determinado grupo-clase, del que somos profesores durante un año escolar para pasar a concepciones de nuestra acción educativa escolar como una tarea en la que todos los alumnos del centro «son de todos los profesores y profesoras») que trabajan en él, ya que todos incidiremos en cada promoción de estudiantes a lo largo de los muchos años del período de escolarización.

Esa comprensión general contribuirá, por otra parte, a un aumento en el sentimiento de pertenencia a la organización y en el de responsabilidad compartida, ineludible, por otra parte, sea cual fuere el planteamiento personal de cada enseñante o el modelo de análisis de la realidad que se utilice.

La necesidad de construir acuerdos entre los profesores y profesoras y aún entre todos los miembros de la comunidad escolar para desarrollar una tarea colectiva se hace todavía más perentoria si analizamos la naturaleza y las características de los centros escolares y la función social que deben ejercer: básicamente dar respuesta a un derecho fundamental de los individuos, su educación. Este hecho plantea respetar una serie de principios y convicciones como son:

- La exigencia de una cierta renuncia en los planteamientos estrictamente personales del educador, en beneficio de la acción educativa colectiva.
- El derecho individual de cada enseñante de escoger metodología y seleccionar contenidos y propósitos tiene como límite la armonización de estas elecciones con las que hagan el resto de los profesores.
- Las elecciones anteriores deben hacerse teniendo siempre en cuenta las necesidades de los alumnos como referencia prioritaria.
- Los derechos de los profesores, no son mayores en número ni más importantes que los de sus alumnos y alumnas. Los estudiantes tienen el derecho a recibir una educación de calidad y ésta no es posible si entre sus profesores no existen planteamientos congruentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes.
- Ser capaz de desarrollar conductas cooperativas y de trabajo en equipo son, además, objetivos del currículo de la educación escolar para nuestros alumnos y alumnas. Si los enseñantes no damos ejemplo de nuestra consideración recíproca y de cooperación a pesar de nuestras diferencias, tenemos pocas posibilidades de ser convincentes para pedir a los alumnos respeto a ellos mismos y a los demás o que tengan un espíritu colaborativo y democrático.

Construir acuerdos es una tarea compleja pero factible

Ahora bien, procurar acuerdos entre los profesores y profesoras de un centro y aún con los padres y madres de sus estudiantes no es tarea fácil. Pueden ser habituales los desajustes y las discrepancias entre las expectativas de cada persona o la falta de consenso respecto a fines y valores. Por otra parte, diversos análisis de enfoque micropolítico han subrayado la evidencia de que en los centros escolares se vive habitualmente en un clima de conflicto. El conflicto, por tanto, no es necesariamente un indicador de una organización deficiente o sinónimo de una gestión inadecuada sino un atributo permanente de la naturaleza de las organizaciones.

Ahora bien, la existencia de diversas percepciones, interpretaciones o expecta-

tivas entre los miembros de una organización, o que el conflicto deba verse no como una situación disfuncional sino como una característica inherente a la escuela no deberían ser argumentos que justificasen actitudes conformistas o pasivas. Afirmar que el trabajo colaborativo o los planteamientos «de control son imposibles a causa de las razones anteriores no nos parece justificado en todos los casos ya que esas mismas circunstancias se dan de forma parecida en otros muchos centros en los que sí que se hacen intentos por pasar de los planteamientos individualistas a otros más colaborativos y globales.

Por otra parte, la construcción de acuerdos en un centro escolar no es fácil porque, además, suelen semejarse bien poco a las organizaciones comerciales, industriales, militares o eclesiásticas, en las que seguramente no es tan complicado, especialmente si éstas están articuladas según un modelo estructural.

De las múltiples diferencias que existen entre una y otras, atendiendo a su naturaleza y características, (Antúñez, 1993) nos interesa recordar aquí las dos siguientes.

1. *El centro escolar es una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas.* Pocas organizaciones deben dar respuesta a tantos requerimientos y expectativas. De la institución escolar se espera casi todo. Podríamos decir que se le pide que dé respuestas a tantos requerimientos como concepciones y definiciones del hecho educativo pudieran ser formuladas.

Se pide a las escuelas que proporcionen instrucción y desarrollen en sus estudiantes capacidades múltiples y diversas; que sean capaces de transmitir determinados valores, de interiorizar en sus alumnos unas determinadas normas, de fomentar un conjunto de actitudes, que se relacionen adecuadamente con el entorno, que se administren económicamente, que se gobiernen, que se autoevalúen, que integren en su labor a otros miembros de la comunidad escolar, que den respuesta adecuada a la diversidad, que generen prestaciones de carácter complementario y asistencial, que solucionen sus conflictos, que...

¿No son demasiados requerimientos?, ¿no será demasiado difícil dar satisfacción y respuestas coherentes a todos cuando, además, todo este conjunto de

demandas suelen formularse con un nivel de definición ambiguo y sobre las que fácilmente puede haber discrepancias o falta de consenso? Pocas organizaciones, por no decir ninguna, tienen planteados tantos propósitos y tan diversos.

2. *La organización y el funcionamiento de un centro escolar exige desarrollar en él un conjunto de actuaciones que se diversifican en áreas de actividad diferenciadas.*

Así pues, se hace necesario llegar a acuerdos que permitan desarrollar coherentemente múltiples y variadas tareas que tienen que ver con:

- a) El diseño y el desarrollo del currículo.
- b) La gestión puramente material y administrativa del centro.
- c) El gobierno de la institución.
- d) El sistema de relaciones entre las personas
- e) La gestión de los servicios de carácter complementario y asistencia!.

Todo ello deberá ser llevado a cabo por personas que no siempre tuvieron una formación y capacitación para ser eficaces en ámbitos tan distintos y raramente en su formación inicial se les formó en capacidades para trabajar en equipo: consenso, toma de decisiones democrática, colaboración, roles...

La enseñanza de calidad que todos deseamos únicamente es posible si se comparten determinados criterios entre los miembros de la comunidad educativa y especialmente entre el profesorado que forma el claustro. Sin criterios negociados y compartidos respecto a principios didácticos, estrategias organizativas o posicionamientos ideológicos, difícilmente podrá garantizarse la coherencia en el desarrollo del currículum, la necesaria continuidad en el trabajo de los enseñantes ni la eficacia.

A menudo, determinadas posturas contrarias o pasivas ante planteamientos que buscan conseguir actuaciones coherentes y coordinadas a partir de criterios compartidos y el trabajo en equipo no obedecen sino a interpretaciones erróneas y cómodas del derecho de libertad de cátedra, o bien al olvido de que la acción educativa se justifica siempre y primordialmente en función de los intereses y las necesidades de los alumnos y alumnas.

Algunas consecuencias

Las organizaciones, sea cual sea su naturaleza y propósitos, articulan y ordenan sus actuaciones dentro de un marco que viene condicionado por la interacción de los seis elementos básicos que las constituyen (Antúnez, 1993). Los centros escolares no son una excepción: la concurrencia dinámica entre *objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura institucional y entorno* determina el rumbo que habrá de guiar las prácticas pedagógicas de la institución.

Cualquier organización, desde una gran empresa industrial, a un hospital, un club deportivo o una sociedad gastronómica, si pretende que sus prácticas sean coherentes tratará de intervenir, de influir en cada uno de los seis componentes de manera que, ordenada y racionalmente, sus actuaciones se articulen con arreglo a determinadas directrices y pautas.

Para encauzar coherentemente esas actuaciones, las organizaciones necesitan pautas y directrices generales o, si se prefiere, un conjunto de guías de acción que sirvan para orientar las actuaciones que desarrollan de manera coordinada y congruente. Podrán ser más o menos planificadas o espontáneas, o estar expresadas de manera más o menos explícita o tácita pero son perceptibles en todos los casos.

Por otra parte, y si seguimos refiriéndonos a los establecimientos escolares, esas directrices son especialmente ineludibles cuando estamos refiriéndonos a organizaciones que están articuladas de forma débil, sus actividades centrales son complejas y que, además, los individuos que trabajan en ellas actúan en unidades de trabajo aisladas y con un alto grado de independencia (los profesores y profesoras, es bien notorio, solemos actuar casi siempre en solitario, empleamos casi la totalidad del nuestro tiempo de trabajo en el contacto directo, cara a cara, con nuestros alumnos y alumnas encerrados en una aula).

Incluso en el centro educativo mejor organizado y con una coordinación notable, el profesorado tiene continuas ocasiones de ser insolidario con los acuerdos comunes ya que actuará en las aulas con una libertad de acción prácticamente absoluta. Por todo ello, si en otro tipo de organizaciones los acuerdos y planteamientos comunes son convenientes, en organizaciones como las nuestras nos parecen imprescindibles.

Creemos que someter a discusión, actualmente, si es necesario o justificado que los centros escolares -en tanto que organizaciones- clarifiquen, formulen y comuniquen sus propuestas educativas, o plantear un debate sobre la oportunidad o pertinencia de planificar el trabajo que desarrollan son, en la actualidad, ejercicios estériles. La experiencia de múltiples instituciones escolares, el peso de las evidencias y el simple sentido común nos ahorran esta actividad tan poco productiva y anacrónica.

Partimos, pues, de la convicción de que la elaboración de planes y proyectos posibilita actuaciones individuales y colectivas más económicas y racionales. Esas herramientas, además, orientan también la clarificación ideológica y organizativa y posibilitan prácticas escolares coordinadas, coherentes y no contradictorias, pero, además, y sobre todo, son la referencia que nos permite *legitimar* o no las actuaciones individuales y colectivas de los enseñantes, directivos y demás miembros de la comunidad escolar.

Por todas estas razones y también por el ineludible compromiso que debe asumir cualquier servicio público de proporcionar unas prestaciones de calidad, los centros escolares elaboran y desarrollan planes y proyectos de la misma manera que lo haría cualquier otra organización.

La existencia de directrices institucionales puede ayudar, pues, a:

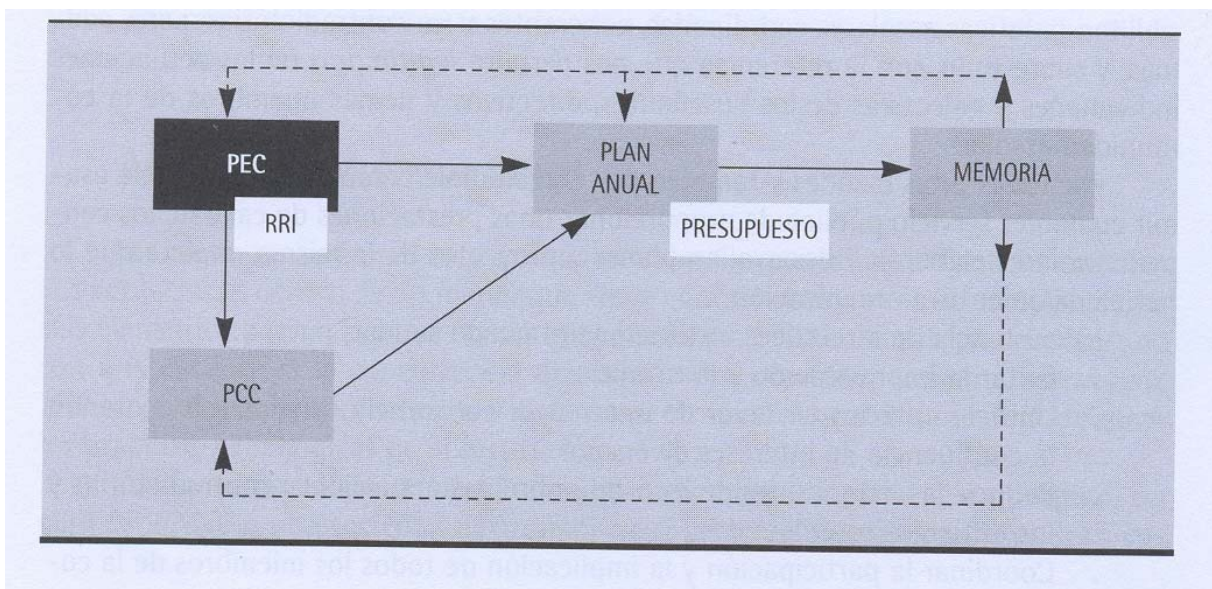
- Evitar la improvisación y la rutina.
- Unificar criterios en favor de una mayor coherencia funcional procurando la confluencia de intereses diversos.
- Reducir las magnitudes de incertidumbre, las actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles
- Coordinar la participación y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente de los profesores y profesoras.
Racionalizar las tareas docentes y las de los alumnos potenciando las capacidades de unos y otros y favoreciendo su crecimiento personal y profesional.
- Racionalizar el uso del tiempo.
- Clarificar los objetivos que la institución se plantea y los medios de que

dispone para conseguirlos.

- Generar motivación e incentivos para el trabajo del profesorado.
- Aumentar la cualificación de los miembros de la comunidad escolar para una gestión del centro más eficaz.
- Configurar poco a poco un centro escolar con una personalidad propia.
- Desarrollar una evaluación formativa interna periódica de la acción educativa del centro.

El proyecto educativo de centro (PECJ, el plan anual, el reglamento de régimen interno, el presupuesto, la memoria y el desarrollo del currículum (proyecto curricular de centro) que haga cada institución podrían ser los instrumentos clave, los ejes que orientasen las prácticas educativas en el establecimiento escolar. Todos ellos se relacionan y se complementan mutuamente en la gráfica siguiente.

Cuadro 1. Las relaciones del PEC con otros instrumentos



Los concebimos más como unos documentos de carácter sencillo, realista y práctico que se construyen día a día, que como un conjunto de instrumentos meramente formalistas, descontextualizados o simplemente decorativos. Deberían ser coherentes con el conjunto de condicionantes internos y externos a los que está sometido el centro escolar: es decir, los márgenes de autonomía que le permita la nor-

mativa y los reglamentos, las características del entorno escolar y las del propio centro.

La autonomía como requisito

Cuando las situaciones políticas y sociales responden a planteamientos fuertemente centralistas y autoritarios las consecuencias para la educación escolar suelen ser, entre otras de menor importancia:

- Aumento de normativas y reglamentaciones.
- Consideración indiscriminada de los centros escolares sin tener en cuenta su tipología y características particulares.
- Márgenes de autonomía limitados.
- Control externo más preocupado por el cumplimiento normativo y basado en indicadores que no tienen en cuenta las variables contextuales y sí, en cambio, un enfoque administrativista y burocrático.
- Falta de confianza en los directivos y en el profesorado que se traduce en una ausencia de delegación y, como consecuencia, una concepción del papel de aquéllos como simples ejecutores de las directivas curriculares y organizativas cerradas que parten de las agencias centrales de la administración educativa;

En situaciones como éstas, la posibilidad de desarrollar planes y proyectos particulares, innovadores, originales y autónomos son muy limitadas. Dicho de otra manera: los proyectos no tienen sentido en un centro escolar que no tenga amplias parcelas de autonomía o bien únicamente son posibles en realidades escolares con un equipo de personas fuertemente sensibilizadas, concienciadas y militantes que son capaces de asumir dosis altas de coste y de riesgo.

Todos recordamos como hace dos o tres décadas los centros que acogían a este tipo de personas fueron pioneros en el desarrollo de propuestas y proyectos institucionales renovadores. Los afanes por conseguir un país y una escuela democráticos,

el énfasis por alcanzar un centro escolar arraigado y vinculado al medio social y cultural, la oposición ideológica en los años anteriores a la transición democrática, la adscripción a determinadas corrientes y métodos didácticos innovadores y, en ocasiones, un cierto activismo ingenuo, fueron los elementos que originaron planteamientos institucionales, estilos y formas de actuación que respondían a la idea que hoy día tenemos de los proyectos educativos.

También en centros escolares de problemática particular: zonas deprimidas, alumnado con necesidades educativas especiales, etc., se desarrollaron experiencias notables en este mismo sentido.

Actualmente, en una situación política y social afortunadamente bien diferente, aunque en una situación escolar siempre mejorable, es un hecho más habitual que muchos de nuestros centros, usando las parcelas de autonomía de que disponen, concreten sus propuestas educativas mediante proyectos. De motu propio o animados desde instancias externas las construyen y las presentan dándoles un contenido peculiar y diferenciándolas de las demás. Sin márgenes de autonomía suficientes y recursos razonables, estas propuestas no son factibles o se convierten en un mero ejercicio formal y burocrático.

El proyecto educativo de centro (PEC) es un instrumento para recoger acuerdos

En este marco situacional y conscientes de las necesidades que comentábamos, en nuestros establecimientos escolares, como en cualquier otra organización, intentamos reflexionar para clarificar nuestras convicciones y el alcance de éstas; tratamos de acordar y fijar nuestros propósitos, nuestras intenciones y también nuestras formas particulares de organizar el trabajo. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, vamos acordando algunos principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo, orientador; o bien otros que corresponden a la gestión económica, al gobierno del centro, etc. A menudo, esos acuerdos suelen recogerse en instrumentos de trabajo que acostumbramos a denominar proyectos.

Los acuerdos, como vemos, pueden referirse a ámbitos diversos. Así, por ejem-

plo, sabemos que es conveniente llegar a ciertas avenencias respecto a qué tratamiento quiere darse a la diversidad de alumnos y alumnas, o a si queremos que nuestros estudiantes adquieran determinados hábitos personales o sociales, o en relación a si vamos a ponderar el rendimiento satisfactorio y no sólo el suficiente a la hora de evaluar, o a qué capacidades queremos promover: de tipo cognitivo, motor..., en suma: actuaciones propias del ámbito curricular. Estos acuerdos solemos recogerlos en las programaciones de aula o en las diversas formas de expresión que puede tener un proyecto curricular.

Pero las actuaciones que se desarrollan en los centros escolares no se acaban únicamente en la acción didáctica. Conviene mirar también fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros órganos y unidades cuya finalidad no se centra exclusivamente en la promoción directa de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que tienen la finalidad de facilitarlos y apoyarlos. Así, podremos ver que tan importantes como los acuerdos anteriores son aquéllos que a menudo nos proponemos relativos a cómo entendemos o a qué queremos conseguir respecto a la participación de los diversos componentes de la comunidad escolar en el gobierno del centro; a si merece la pena tener como guía de acción el propósito de realizar una gestión económica participativa y transparente, o si promover el desarrollo profesional de los profesores y profesoras del centro forma parte de nuestras intenciones institucionales. Es decir, los acuerdos pueden referirse también a las demás áreas de actividad que enumerábamos antes.

Un PEC, por consiguiente, constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos se desarrollarán en el centro.

2. El PEC como instrumento marco y guía de la acción educativa

Cuando utilizamos el término «proyecto» en educación escolar solemos designar con él al instrumento que recoge el diseño de un intento deliberado de construir algo. La construcción puede ser una producción tangible: un documento que recoge pautas para la observación de los alumnos y las alumnas en el aula, por ejemplo; o

una creación intangible: un nuevo marco de relaciones en el centro o un cambio cultural que afecta a determinados hábitos de trabajo o a ciertos valores.

Un proyecto anticipa la acción y suele comunicar los criterios y principios que orientarán esa acción así como la tecnología que se utilizará para desarrollarla. Es siempre una guía para orientar la práctica y, en cualquier caso, supone un intento de lanzarse hacia adelante y de realizar un cambio planificado.

Cuando los proyectos describen pormenorizadamente la acción, se desarrollan en períodos de tiempo limitados y son más precisos los plazos de ejecución, los procedimientos e instrumentos de control el papel de las personas protagonistas, solemos llamarles planes o programaciones.

Los proyectos y planes educativos no son pues ninguna novedad o un descubrimiento reciente en nuestros centros escolares. Desde siempre, y también en épocas en las que la autonomía era mucho menor que en la actualidad, se han desarrollado propuestas educativas identificadas mediante diversas denominaciones de significado desigual: proyectos pedagógicos, estatutos del centro, proyectos didácticos, proyectos educativos de carácter curricular, etc., pero que tenían en común la voluntad de ordenar la práctica a partir de determinados criterios, planteamientos y orientaciones. En estos últimos años, en cambio, sí que ha sido perceptible un intento mayor y general por sistematizar el análisis y el contenido de esos instrumentos con el fin de llegar a convenciones terminológicas y a significados comunes.

Concepto

El PEC es el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar. Nos interesa destacar y comentar algunos aspectos de esta definición con el fin de matizarla.

- ¿Por qué decimos que es una propuesta? Es una propuesta por lo que supone de anticipación de la acción, de visión prospectiva. Si tomásemos la acepción más dinámica del vocablo «proyectan) seguramente encontraríamos que designa la «acción de lanzarse hacia adelante)}. De eso se trata precisamente. Un PEC no es únicamente un intento de describir lo que caracteriza a un centro y lo que se

está haciendo en él en un momento determinado, sino también y sobre todo lo que el centro intenta desarrollar y formula como propósitos.

- ¿Por qué decimos que la propuesta es integral? Es una propuesta integral porque debe abarcar todos los ámbitos de gestión que se desarrollan en el centro. Es decir, un PEC no es exclusivamente un instrumento que fija su atención en el currículum. Fundamentalmente se referirá a los planteamientos y respuestas globales que el centro expresa en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero también debería dar noticia de los planteamientos y propuestas que tienen que ver con los demás ámbitos de gestión de los que hablábamos en el capítulo primero.
- Así pues, el PEC debería dar también contestación respecto al tipo de gestión administrativa que se propone; a la forma y modalidad de gobierno del centro que se pretende desarrollar; al modo en que se organizan y gestionan los servicios escolares; a cómo se concibe y se desarrolla la proyección externa del centro, etc. Un PEC que se refiriera únicamente a los aspectos curriculares, aun siendo éstos los más importantes, sería una propuesta incompleta.
- Sobre la idea de que el proyecto intenta «dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa») sobran comentarios. En todo caso, cabe recordar que el PEC describe líneas de acción, marca pautas generales, señala caminos que pretendemos sean uniformes y que aglutinen la acción educativa de los diversos estamentos de la comunidad escolar.
- Decíamos que la propuesta es institucional, y eso puede parecer redundante, ya que el Proyecto Educativo de Centro es «de centro, es decir: de toda la institución. Es, decíamos antes, un marco general de referencia; constituye un contrato que compromete y liga con una finalidad común a todos los miembros de la comunidad educativa. Debería ser el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de cada realidad escolar, de sus necesidades, expectativas y recursos. Elaborar un PEC, más que un trabajo orientado hacia la consecución de una herramienta de carácter administrativo y burocrático, es una oportunidad -sobre todo para el profesorado- de intercambiar ideas y de revisar y

poner en común las convicciones y planteamientos educativos personales y, sobre todo, de construir acuerdos poco a poco.

Características

Si profundizamos en su naturaleza y contenido, el PEC es un instrumento que:

- Sintetiza una propuesta de actuación en un centro escolar, explicitando sus principios y convicciones, es decir: sus señas de identidad; los objetivos que pretende y la estructura organizativa que utiliza para tratar de conseguirlos.
- Resume las convicciones ideológicas del centro.
- Se elabora y se aplica de manera participativa y democrática.
- Nace del consenso y de la confluencia de intereses diversos.
- Es de aplicación posible ya que se sitúa en una perspectiva realista, sin olvidar las dosis de utopía, siempre necesarias en educación.
- Asume un carácter prospectivo.
- Es singular, propio y particular de cada centro.
- Se fundamenta en su coherencia interna.
- Establece el patrón de referencia para cualquier tipo de evaluación de la acción educativa que se desarrolle en el centro.
- Es el marco de referencia para el diseño y el desarrollo del currículum del centro y de los sucesivos planes específicos que se propongan.
- Su elaboración y desarrollo están orientados por un enfoque paidocéntrico; es decir: centrado en las necesidades de los alumnos y alumnas.

El PEC pues debería ser la referencia en la que encontrar la razón y la justificación de las decisiones que continuamente deben tomarse en el centro escolar y, por lo tanto, un instrumento abierto, susceptible de revisión y mejora constantes, elaborado y desarrollado de forma colaborativa.

El contenido del PEC

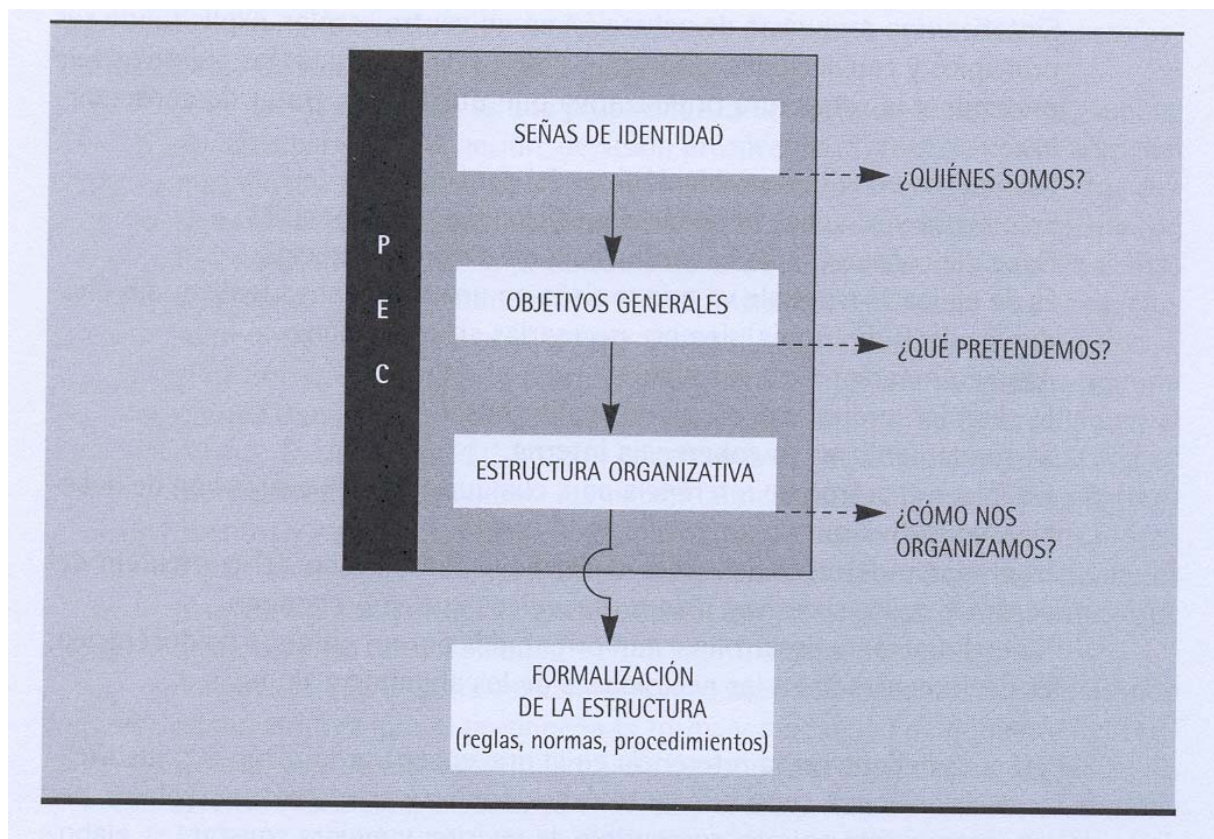
Un Proyecto Educativo de Centro está constituido por diversos apartados.

Cuántos y cuáles deberían ser esos apartados o cuál el contenido de cada uno de ellos es siempre una cuestión discutible y que puede ser respondida de formas diferentes. De hecho, diversos autores han propuesto alternativas similares en sus trabajos y estudios aunque con algunas variaciones. También algunas administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas han sugerido, en sus instrucciones y reglamentos, formatos de PEC de contenidos parecidos, aunque no siempre idénticos; e, incluso, en algún caso, la mismas instancias administrativas han propuesto contenidos diferentes del PEC según la ocasión o el grado de reflexión y de profundización en el estudio del tema de sus servicios técnicos en cada momento.

En nuestro trabajo de 1987 ya nos referíamos al contenido del PEC concibiendo la herramienta como un *instrumento que define las señas de identidad del centro, formula los objetivos generales que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmerso.*

El cuadro 2 que proponíamos (Antúnez, 1987), intenta representar estos apartados y ordenar el estudio de su contenido.

Veamos brevemente cada uno de ellos.



Las señas de identidad

Son el conjunto de principios, formulados en términos de definición institucional, que caracterizan el centro. Expresan cuál es la postura del establecimiento y sus asunciones respecto a determinadas convicciones antropológicas, sociales, ideológicas y pedagógicas. Se trata, en suma, de un conjunto de principios rectores que todos los miembros de la comunidad escolar deberían ayudar a construir e interpretar dándoles unos significados compartidos.

Este apartado del proyecto, que en determinados contextos y épocas ha recibido otros nombres: «ideario») o «carácter propio/), por ejemplo, es la *carta de identidad* de la institución que deberá servir para:

- Darla a conocer al profesorado y a los padres y madres de nueva incorporación al centro y a los propios estudiantes.
- Orientar y servir de guía para cualquier actuación individual o colectiva que se desarrolle en el centro.

- Utilizarla como elemento de referencia en procesos de evaluación del centro.
- Responder, en fin, a la pregunta *¿quiénes somos?*

En el caso de los centros públicos, conviene recordar que, por el hecho de serlo, no tienen por qué tener todos ellos las mismas e idénticas señas de identidad. Si bien es cierto que la Constitución y otras disposiciones legales determinan algunas características comunes (la aconfesionalidad, por ejemplo), existe la posibilidad de que, haciendo uso de sus parcelas de autonomía, cada centro construya y defina sus propios caminos de una manera particular y diferenciada. El PEC es una oportunidad para ejercer el derecho a la diferencia o, si se prefiere, una ocasión para que cada centro tenga su (nombre y apellidos), tal como han venido reivindicado desde hace tiempo, sin ir más lejos, los colectivos de movimientos de renovación pedagógica.

Pueden existir y, de hecho, todos conocemos que existen, planteamientos y principios de acción diferentes entre diversos centros públicos. Las señas de identidad de un centro y las del otro pueden diferir fácilmente ya que cada uno de ellos está situado en un contexto social, cultural, geográfico... particular; atiende a un alumnado con unas características que no tienen por qué ser idénticas; el tamaño de la institución, las etapas educativas que acoge, el carácter estable o cambiante de los claustros, etc. son también elementos, entre otros, que condicionarán y diferenciarán las respuestas particulares de cada centro.

La definición que supone el apartado *señas de identidad* podrá manifestarse comunicando cuál es la postura del centro en relación, entre otros, a los aspectos siguientes:

- La asunción y promoción de determinados valores.
- El uso de las lenguas oficiales que se van a utilizar en el centro.
- La modalidad de gestión institucional que se asume.
- La orientación que regirá el tratamiento de la diversidad.
- El enfoque respecto a la educación religiosa y moral.
- Los principios metodológicos generales, comunes a todos los profesores y

profesoras.

Veamos tres ejemplos de señas de identidad, recogidos, del PEC de diversos centros escolares:

- *Nuestro centro asume y promueve los valores de respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia y apego a la verdad (primaria + ESO).*
- *Nos identificamos con una línea metodológica general basada en una concepción/intento individualizador. Entendemos, además, que los alumnos y alumnas han de ser agentes activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, promovemos la actividad de nuestros estudiantes mediante la variedad de métodos y la flexibilidad en el agrupamiento (centro de personas adultas).*
- *Optamos claramente por la integración de los alumnos con dificultades aunque se hace patente nuestra falta de recursos para poder realizarla correctamente. Por lo cual declaramos estar abiertos a cualquier situación de integración siempre que tengamos los medios reales para hacerla con dignidad, ya que no se trata de «recoger» niños y niñas con problemas sino ayudarles en todos los aspectos que necesitan para poderlos integrar en la sociedad (primaria)*

Los objetivos generales

Constituyen los propósitos, las intenciones generales del centro. Tratan de dar respuesta a la pregunta: *¿Qué pretendemos?* Se construyen considerando concurrentemente las señas de identidad, la diagnosis del centro y de su entorno, la experiencia institucional acumulada y los requerimientos que los poderes públicos formulan al centro mediante las regulaciones que indican los objetivos de la educación escolar para cada etapa.

Resulta conveniente explicitarlos para que sean reconocidos y utilizados como

guía para orientar la práctica de manera uniforme y coherente.

Ahora bien, ¿cómo habría que formular estos objetivos? Veamos algunas ideas.

En primer lugar, los objetivos del PEC no deberían ser formulaciones de carácter demasiado general o enunciados que fácilmente se podrían identificar con los fines de la educación de un país, tal como suelen plasmarse en las leyes orgánicas que regulan de educación escolar. Un centro que se proponga objetivos como *¡¡hacer ciudadanos felices!! ¡¡desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos y alumnas!!* o *¡¡preparar para la vida!!*) no está haciendo más que recoger enunciados ampulosos o compromisos poco precisos que tendrán una utilidad escasa para dirigir la práctica educativa cotidiana de manera coherente y precisa. Los objetivos del PEC de un centro escolar deberán ser congruentes con los fines educativos que los gobiernos democráticos hayan considerado razonable promover pero no deberían ser una simple repetición.

El centro escolar debe plantearse intenciones que tiene que ver con las etapas educativas que acoge, las edades de sus estudiantes, el período de tiempo en que éstos permanecerán en la institución y las funciones y expectativas que la sociedad atribuye y reclama del centro. Así, en vez de formular una intención tan general como *¡¡hacer ciudadanos felices!*) -que no es sino una finalidad propia de la educación permanente de un individuo (a lo largo, pues, de toda su vida y no de la educación escolar de esa persona)- plantearemos intenciones parecidas a éstas:

- *Proporcionar a nuestros alumnos y alumnas una adecuada orientación personal, escolar y profesional mediante un sistema de tutorías apropiado.*
- *Acomodar nuestras estrategias de enseñanza a las necesidades de nuestros estudiantes poniendo especial interés en aquellos que tengan necesidades educativas especiales, en función de lo que razonablemente permitan nuestros recursos. Desarrollar nuestra acción educativa en un clima equilibrado y acogedor...*

Como se ve, nos estamos refiriendo a intenciones más concretas que, indudablemente, si las conseguimos estarán coadyuvando a que nuestros estudiantes sean progresivamente ciudadanos más felices.

En segundo lugar, tampoco deberían incluirse objetivos que pueden temporalizarse fácilmente a corto o a medio plazo. Así, por ejemplo, formulaciones como *¡¡Organizar y poner en funcionamiento un departamento de expresión), ¡¡Elaborar una programación para el tratamiento de los hábitos, coordinada entre todos los niveles o ciclos del centro)),* o *“Actualizar los datos y documentos de la secretaria”* tampoco tendrían cabida en el PEC. Sí que se podrían incluir, en cambio, en sucesivos planes específicos o en planes anuales de centro dado su carácter más concreto y operativo y la posibilidad de ser evaluados con mayor precisión. Estos planes no son sino concreciones el PEC para períodos de tiempo claramente delimitados, que en algunos centros denominamos “Objetivos prioritarios” para un determinado ejercicio o año escolar.

En tercer lugar, los objetivos del PEC, que al fin y al cabo formula la comunidad educativa, no deberían referirse al desarrollo del currículum que efectúa el centro escolar. El PEC, aunque se centra en la reflexión pedagógica e inspira la actuación didáctica no la desarrolla específicamente. Esta tarea corresponderá sólo a un estamento de aquella comunidad: los profesores y profesoras y los profesionales de apoyo con capacitación suficiente que recogerán sus resultados de su reflexión en el PCC o en las programaciones de aula.

Los objetivos del PEC deberían ser, en suma, las formulaciones que explicitan el rumbo que el centro pretende seguir. Serían unos objetivos-tendencia que implican una voluntad y un compromiso de planificación y desarrollo posteriores mediante objetivos y acciones más específicas, operativas y evaluables. Así, por ejemplo: el objetivo *¡¡Potenciar los mecanismos y los procesos de participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión del centro!!* podrá ir consiguiéndose a través de diversos planes específicos más concretos y evaluables que, tal como hemos visto, podrían tener cabida en sucesivos planes anuales de centro.

En el Cuadro 3 resumimos algunas características de los objetivos institucionales según su adecuación al PEC o a los planes de centro.

Cuadro 3. La formulación de objetivos en el PEC y en los planes de centro

Cuadro 3. La formulación de objetivos en el PEC y en los planes de centro

	PROYECTO EDUCATIVO	PLANES DE CENTRO
NATURALEZA Y VINCULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Derivan de las señas de identidad, de la diagnosis del centro y de su entorno, de la experiencia institucional acumulada y de las regulaciones que indican los objetivos de la educación escolar para cada etapa. 	<ul style="list-style-type: none"> Derivan del PEC y del desarrollo del currículum en el centro (PCC).
AMPLITUD EN LA FORMULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Indican el rumbo, orientan la acción que el centro se plantea seguir. Son formulaciones-tendencia 	<ul style="list-style-type: none"> Describen claramente el propósito concreto que se quiere alcanzar. Van acompañados de la especificación de las acciones que habrá que realizar, de la temporalización, de los recursos necesarios y de las personas y órganos responsables.
TEMPORALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> No se temporalizan. Son propósitos planteados permanentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> Se temporalizan mediante una duración variable. Se les asigna un tiempo concreto de consecución según su importancia, dificultad o urgencia

	PROYECTO EDUCATIVO	PLANES DE CENTRO
IMPLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Afectan directamente a todos los miembros de la comunidad educativa según sus roles, capacidades y competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Afectan indirectamente a todos los miembros de la comunidad educativa y, de forma especial, a determinados elementos: equipos, personas, comisiones, servicios... según la naturaleza y alcance del plan.

Tratando de especificar todavía más, los objetivos del PEC deberían tener también las características siguientes:

- Se refieren a todos los ámbitos de gestión: curricular, de gobierno institucional, administrativo, del sistema relacional y de los servicios.
- Están elaborados con la participación de los representantes de todos los estamentos de la comunidad escolar en función de sus capacidades y competencias.
- Son viables, realistas y creativos.

En el Cuadro 4 recogemos un conjunto de pautas que podrían tenerse presentes para formular los objetivos generales del centro dentro del proyecto educativo.

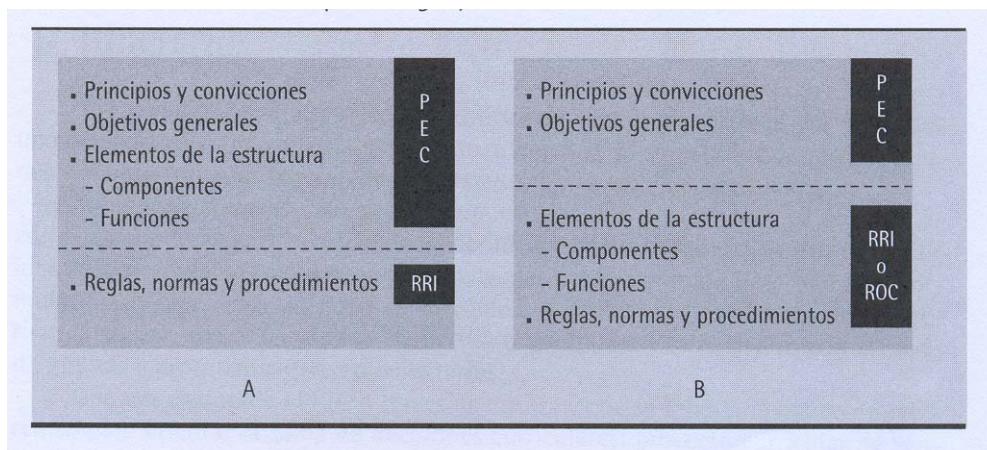
La estructura organizativa

¿En qué consiste la estructura organizativa de los centros escolares?

En los centros escolares, al igual que en otras organizaciones, existe un conjunto de elementos: equipos, cargos, servicios, órganos de gobierno, etc., cuyo funcionamiento conviene regular y articular adecuadamente. La estructura es pues el conjunto de esos elementos y sus interrelaciones. Es el dispositivo operativo del que se dotan las organizaciones para tratar de conseguir sus propósitos.

Ahora bien, conviene tener presente que los propósitos no siempre se consiguen a través de la actuación de la estructura manifiesta reconocida formalmente. En muchas ocasiones es la estructura informal y no manifiesta la que prevalece. El poder real puede estar más en la sala de profesores que en el despacho de la dirección o bien puede ocurrir que determinados consorcios y coaliciones al margen de los grupos formales sean quienes conduzcan efectivamente y lleven el peso de la gestión del centro o influyan poderosamente en las decisiones más relevantes.

Cuadro 4. La formulación de los objetivos generales del centro dentro del PEC



Si consideramos la estructura manifiesta, nos interesa analizar sus dimensiones y condicionantes para tratar de encontrar algunas respuestas en relación a cómo organizarla y hacerla más operativa.

¿Cómo puede organizarse la estructura?

En los centros escolares existe una ((estructura mínima obligatoria)} (EMO) que está determinada por la legislación. De esta manera, algunos de sus elementos ya vienen dados de antemano, habitualmente los responsables de tomar las decisiones de gobierno: la dirección, el claustro, la jefatura de estudios, el consejo escolar, son algunos ejemplos en el caso de España.

Pero, en muchos casos, la EMO no es suficiente para llevar a cabo las variadas tareas que se desarrollan en los centros. Se precisa de otros elementos y unidades: equipos, comisiones... que posibiliten la participación y ayuden a un mejor aprovechamiento de las capacidades de las personas mediante un trabajo mejor distribuido y más especializado.

Esa «estructura de apoyo») o complementaria a la EMO puede ser organizada de formas diversas: de manera funcional o por especialidades, por proyectos, mediante unidades *ad hoc*, etc.

¿Cuál es la mejor estructura para cada centro?

A menudo una preocupación de los enseñantes es tratar de determinar qué elementos deberían formar la estructura de su centro para poder desarrollar un trabajo más económico y eficaz. ¿Cuántos elementos?, ¿cuáles? La respuesta a la primera pregunta debería ser ésta: «los mínimos imprescindibles».

Las tareas de planificación, desarrollo y evaluación del currículum y, más concretamente, la acción directa en las aulas suelen consumir demasiado tiempo en detrimento de otros trabajos que habitualmente se asignan a los diferentes equipos y unidades. No conviene pues «inflar» la estructura con elementos accesorios o puramente decorativos.

En muchos centros de educación infantil y primaria pequeños será suficiente la EMO y tal vez no sea necesario añadir ningún otro elemento ya que resulta suficiente para dar una respuesta adecuada a las necesidades del centro. Excepto las tareas docentes, todas las demás pueden concentrarse en una sola unidad: el claustro o equipo de profesores y profesoras que no es preciso fragmentar en elementos o unidades menores.

Para resolver la segunda cuestión: ¿cuáles?, o ¿qué elementos son los más adecuados para cada caso particular? es preciso realizar previamente un análisis que proporcione respuestas a estas tres cuestiones:

- ¿Qué tareas deben desarrollarse en el centro, y cuál es su naturaleza?
- ¿Cuál es el tiempo real disponible para que los elementos de la estructura actúen?
- ¿Existen otras soluciones organizativas mejores que las que conocemos?

Profundicemos algo más sobre la primera de ellas. Conviene evitar un error frecuente que consiste en definir primero la estructura: es decir, se determinan los órganos, equipos, comisiones... y posteriormente se intenta «pensar» qué es lo que podrían hacer para asignarles la tarea. Dicho de otra manera: se hacen las cosas al revés.

El primer paso no debería ser decidir qué equipos o unidades creamos o ponemos en marcha (a veces la única referencia que se utiliza para ello es el modelo de otro centro o bien otros modelos estandarizados que aparecen en manuales o en los reglamentos de la administración educativa), sino *identificar las tareas y funciones que son indispensables para conseguir los objetivos del centro*. Una vez estén claras las tareas y funciones sí que podrá pasarse a determinar las unidades o equipos que se crean necesarios para ejecutarlas.

Habrá que decidir también, en su caso, si las tareas de orden curricular se asignan a los equipos de ciclo o a los departamentos/seminarios, o a los equipos de nivel, o a comisiones específicas. O bien, si se determina que todas estas unidades intervengan en esas tareas habrá que establecer cómo, en qué aspectos concretos y en qué grado. Lo mismo podríamos decir de las tareas organizativas y de gobierno, en general: ¿las asume un sólo elemento en su totalidad?, ¿las asumen varios elementos? Conviene tener presentes los límites para evitar la duplicación de esfuerzos y la descoordinación.

Para determinar la estructura más adecuada de cada centro sugerimos que se haga a partir del análisis del funcionamiento de la estructura ya existente. Aunque sea insatisfactoria siempre habrá en ella aspectos que merezca la pena conservar.

El análisis y la reflexión sobre la práctica profesional realizados en equipo, el intercambio de experiencias con otros centros y una formación permanente del profesorado/ adecuadas ayudarán a encontrar pautas organizativas diferentes, probablemente más económicas y eficaces.

Si se tiene una respuesta clara a las tres cuestiones precedentes pueden empezarse a determinar los elementos que formarán la estructura del centro. En el cuadro 5 se sugiere un índice. No pretende ser el modelo al que habría que aproximarse sino un instrumento que recoge una panorámica de elementos posibles a los que podrían añadirse otros.

¿Cómo comunicar la estructura?

La estructura debe ser conocida por los miembros de la comunidad educativa. Tal vez el mejor conocimiento es aquel que se obtiene participando activamente en la creación de la propia estructura. El conocimiento facilita una mejor comprensión de la organización, sirve de ayuda para analizar el trabajo de cada miembro y relacionarlo con el de los demás y proporciona criterios para evaluar su funcionamiento de manera más eficaz y rigurosa.

La estructura del centro se puede comunicar de diversas maneras. Puede hacerse mediante una representación gráfica: un organigrama; o bien mediante un manual de funciones, o de forma mixta a través de cuadros lineales de responsabilidades. En cualquier caso sería conveniente recogerla en un apartado del PECO

Nuestra propuesta para comunicar la estructura organizativa se asemeja más a un manual de funciones. El sistema que sugerimos es sencillo y completo a la vez y ha servido de referencia para múltiples centros escolares. Consiste en seguir los siguientes tres pasos:

Cuadro 5. Índice-guía para determinar la estructura organizativa

1. ÓRGANOS DE GOBIERNO		3. SERVICIOS	
Unipersonales	Colegiados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comedor ▪ Transporte ▪ Administración ▪ Residencia ▪ Mantenimiento ▪ Etc. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección ▪ Vicedirección ▪ Secretaría ▪ Jefatura de estudios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Claustro ▪ Consejo escolar ▪ Asamblea general de cooperativistas 		
2. EQUIPOS DE PROFESORES Y PROFESORAS		4. CARGOS DE COORDINACIÓN Y DIRECCIÓN DE LOS EQUIPOS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Departamentos/seminarios ▪ Divisiones ▪ De ciclo ▪ De nivel ▪ Comisiones ▪ Etc. 		<p>En este apartado se recogerían las personas coordinadoras de las unidades del apartado anterior (jefe de seminario, coordinador de ciclo, responsable de secretaría...)</p>	
5. ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asociación de padres ▪ Asociación de alumnos ▪ Asamblea general ▪ Padres y madres delegados ▪ Comisiones mixtas de curso ▪ Alumnos delegados ▪ Asamblea de delegados de curso ▪ Etc. 			

1. Identificar cada elemento.
2. Identificar sus componentes, si los tiene.
3. Enumerar sus funciones.

Puede añadirse, en su caso, un cuarto paso: «Indicar su dependencia orgánica».

Veamos dos ejemplos.

- Si se trata de un elemento cuya composición y funciones están reguladas legislativamente, el claustro, por ejemplo. Los tres primeros pasos deberían ejecutarse y recogerse por escrito siguiendo las especificaciones de la norma legal. No obstante, podrían añadirse otras funciones propias de cada contexto escolar concreto. Supongamos que en el municipio o en el distrito municipal exista un órgano de participación en el que están representados los centros escolares de la zona. Podría añadirse a las funciones que las leyes atribuyen al claustro otra que señalase «n) Elegir a la persona representante de nuestro centro en el Comité "X" del distrito/municipio».
- Si se trata de un elemento cuya composición y funciones no están reguladas legislativamente, los equipos de ciclo, por ejemplo.

En el caso de un equipo de ciclo medio, en el 211 paso se podrían determinar más libremente sus componentes especificando: «*Forman parte del equipo de ciclo medio los tutores y tutoras de los grupos de alumnos y alumnas de tercer y cuarto año de escolarización, el docente de educación especial y el orientador*», por ejemplo. De la misma manera, las funciones que desarrollaría ese equipo (paso 311) se determinarían también libremente según las decisiones propias que se hubiesen tomado en el centro.

Se podría especificar, finalmente, la dependencia orgánica de cada elemento en el caso de que fuese necesario, especialmente en centros grandes en tamaño.

La estructura de una organización necesita formalizarse. El reglamento de régimen interno

Creemos que la estructura quedaría bien recogida y reflejada en algún instrumento de apoyo a la gestión (sugerimos el PEC) si se siguen los pasos que hemos indicado. Ahora bien, para que esa estructura funcione es necesario que se fijen una serie de *reglas, normas y procedimientos* sin los cuales los elementos de la estructura no son operativos.

El reglamento de régimen interno (RRI) es el instrumento que recoge la dimensión formalizadora de la estructura del centro escolar. Es decir, el conjunto de reglas, normas y procedimientos que el propio centro escolar crea para posibilitar que su estructura funcione. Sugerimos que el RRI acompañe al PEC o al instrumento en que se recogió la estructura a manera de anexo o apéndice.

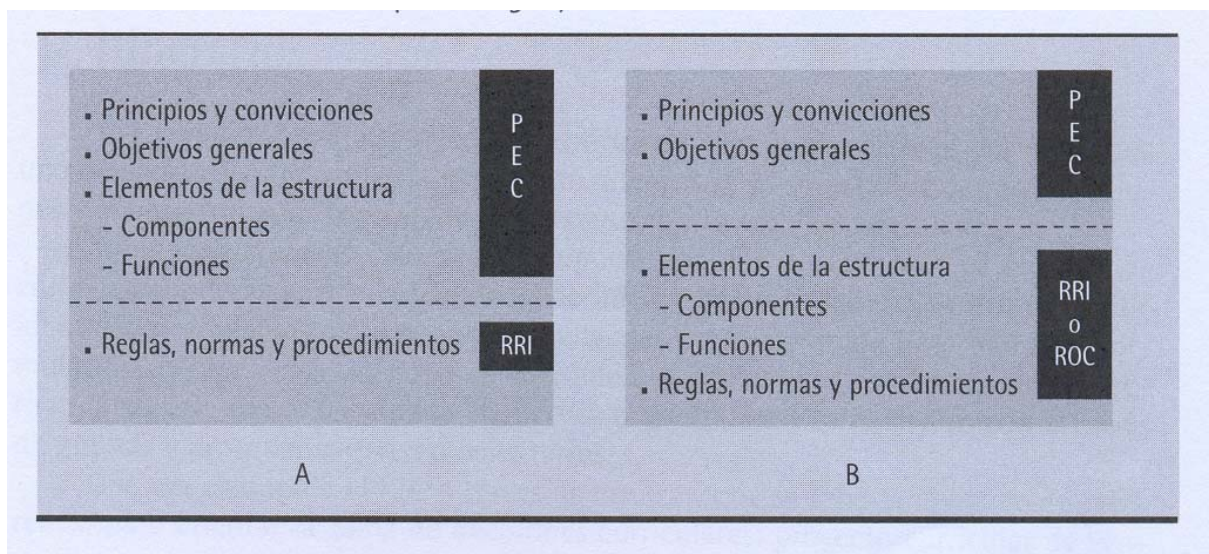
¿Por dónde cortamos? El contenido del PEC, una cuestión discrecional

Tal como hemos explicado, resulta conveniente que los centros escolares construyan sus respuestas en relación a los principios y convicciones que asumen, a las intenciones que pretenden, a las formas organizativas que harán posibles aquellos propósitos y a las normas que regularán la vida interna de la institución.

Nosotros hemos sugerido un contenido del PEC que comunica las señas de identidad, los objetivos generales y los elementos de la estructura organizativa explicitando las funciones que desarrollan. También decíamos que parece pertinente recoger las reglas y procedimientos que regulan el funcionamiento de la estructura en un reglamento (un reglamento suele recoger siempre normas, no funciones).

Sin embargo, otras propuestas sugieren que el contenido del PEC recoja únicamente los principios y convicciones (señas de identidad) y los objetivos generales. El RRI, también en algunos contextos denominado reglamento orgánico de centro (ROC), recogería los elementos de la estructura, sus componentes, sus funciones y las reglas, normas y procedimientos que regulan la vida del centro. Como puede verse,

Cuadro 6. Alternativas para recoger y comunicar el contenido del PE



determinar los apartados y el contenido del PEC es una cuestión discrecional: «cor- tar)) el contenido del PEC más arriba o más abajo, tal como se indica el Cuadro 6. carece de relevancia.

Lo verdaderamente importante es dotarse de todas esas pautas, acuerdos y principios, llegar a establecerlos. Determinar dónde se colocan: si en un apartado u otro, en un documento u otro, es una decisión arbitraria y puramente formal que no debería preocuparnos.

¹ ANTÚNEZ, S., en *Transformar Nuestra Escuela*, Año 2, núm. 4, México, SEP, junio de 1999, pp. 7-11

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Recordemos dónde estamos y a qué nos dedicamos

La educación escolar es una tarea que los maestros realizamos por delegación de los padres y madres de nuestros alumnos. Al poner a sus hijos bajo nuestra tutela, las familias expresan un acto de confianza ya que nos hacen entrega de un ser muy querido con la esperanza de que le ayudemos a desarrollar unas capacidades que ellos, por falta de preparación o de tiempo, no son capaces de proporcionarle.

Aunque también, desafortunadamente, en algunos casos se diría que el hecho de entregar los hijos a la escuela forma parte de una ceremonia de renuncia o de abandono que lleva a la despreocupación y a la inhibición de las familias. Es muy evidente y conocido de todos nosotros que los padres cada vez más renuncian a su función como personas que deben socializar a sus hijos, a ser quienes primero se preocupen de cultivar en ellos los hábitos personales y sociales y que han transferido esa tarea también a la escuela durante estos últimos años.

Sea como sea, los maestros compartimos con las familias de nuestros alumnos el compromiso de educarles y este hecho reclama el ineludible conocimiento mutuo y la complementariedad de nuestras actuaciones. La colaboración es aún más necesaria, si cabe, cuando las evidencias nos indican que cada vez está menos clara la frontera entre lo que “debe enseñarse y aprenderse” dentro de la escuela o fuera de ella y que, como consecuencia, el trabajo docente supone, cada vez más, continuos cambios y permutas de papeles: instructor, asistente social, tutor, orientador personal, debido a los requerimientos, también en evolución y muda constantes, que la sociedad plantea a la escuela.

La colaboración es indispensable, sobre todo en nuestro caso

Las familias, pues, tienen el derecho a interesarse por el proceso educativo que siguen sus hijos en nuestras escuelas y a participar en él. Es más, en los sistemas escolares democráticos, la intervención de los agentes sociales en la educación escolar y, en concreto, de las familias, además de un derecho se considera también un deber.

Pero, además, para las escuelas y las personas que estamos comprometidas con el proyecto de gestión, la participación de las familias es una consecuencia de los principios y convicciones que sustenta el modelo escolar que propugnamos.

Conviene recordar que nuestro proyecto asume como propios y está orientado por los principios normativos de respeto, equidad, igualdad de oportunidades, compensación de las desigualdades y transparencia, todos ellos estrechamente vinculados a valores democráticos que, sin duda, defenderemos.

La participación, pues, entendida como la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o control de las prácticas de gestión (tanto si inciden en el gobierno de la escuela como si lo hacen en los aspectos didácticos, administrativos u organizativos) es un ejercicio en el que no sólo los maestros sino también los padres de nuestros alumnos deberían ser agentes principales.

¿Qué podemos hacer entonces?

Si compartimos el convencimiento anterior, los maestros, directores y supervisores que participamos en el proyecto, deberíamos encontrar caminos, prácticas o procedimientos que lo hagan posible. Para ello proponemos, en primer lugar, revisar ciertas culturas y creencias, como requisito para alcanzar lo que pretendemos. En segundo, considerar que se puede participar en diversos grados o niveles y que ninguno de ellos es desdeñable. Y, en tercero, analizar otros beneficios de la participación de los padres no sólo para el mejor desarrollo del proyecto sino para el mejor funcionamiento de toda la institución, en general.

Revisemos las culturas y creencias

A menudo las opiniones que tenemos respecto a la participación de los padres en las tareas escolares denotan una prevención o desconfianza, no siempre justificadas. “Que cada uno actúe en su terreno: ellos en la casa y nosotros en la escuela, no mezclemos las cosas” o “los padres no entienden de lo nuestro, no tienen nuestra preparación y no tienen por qué fiscalizarnos”, suelen ser ejemplos de manifestaciones de docentes más temerosos de mostrar abiertamente y dar a conocer cuál es su trabajo y cómo lo hacen, que consecuencias de malas experiencias de colaboración con las familias. Múltiples evidencias nos demuestran que se puede colaborar satisfactoriamente con ellas si se saben negociar las finalidades, los papeles de cada una de las partes y los límites.

Otro convencimiento, sólidamente instalada en muchas culturas escolares, es que sólo hay que contar con las familias para los momentos de crisis: cuando necesitamos su ayuda y apoyo para reivindicar algo, por ejemplo mayores y mejores recursos. O cuando les pedimos aportaciones económicas. O cuando reclamamos su participación sólo en momentos que corresponden a acontecimientos tales como la celebración de efemérides, fiestas o conmemoraciones, que a veces tienen un desarrollo muy poco coherente con los objetivos de la educación escolar.

Los padres, sin duda, son capaces de hacer otras cosas por sus hijos más allá de apoyar la justa reivindicación, ayudar económicamente o estar presentes en las

celebraciones festivas. Conviene hacer un acto de fe, creer en que las familias son capaces de entender y ayudar satisfactoriamente en los procesos educativos que compartimos con sus hijos desarrollando tareas más relevantes. También convendría preguntarnos si, tal vez, no estarán un poco cansadas de que siempre les reclamemos para aquellos servicios que son, en algunos casos, indicios de una consideración baja. ¿Nos hemos detenido a pensar o les hemos preguntado abiertamente si esa es la participación que realmente desean?

Los niveles de participación: información, consulta, trabajo en común y delegación

Las familias pueden, efectivamente, participar junto con nosotros en el proceso educativo de sus hijos de maneras mucho más relevantes y motivadoras. Veamos algunos niveles en la participación y también algunos ejemplos.

La información es el primer grado en la escala de la participación y un requisito para conseguir objetivos más ambiciosos. Los padres empiezan a participar cuando reciben información frecuente y precisa sobre el progreso de sus hijos, sobre las prácticas educativas y de gestión que tienen lugar en la escuela y cuando, a su vez, pueden informar a los maestros de la acción educadora que desarrollan en sus familias porque la escuela pone a su disposición los canales y mecanismos que lo facilitan.

Sin información difícilmente las familias entenderán nuestros planteamientos y colaborarán en nuestras prácticas. Dar a conocer que la escuela está participando en un proyecto de innovación motivador y sólido como el nuestro, es, pues, una iniciativa razonable. Para ello podrán emplearse los procedimientos orales y escritos, formales e informales a nuestro alcance: reuniones, circulares, asambleas, producciones de los alumnos, documentos de difusión del proyecto de gestión, etc., que cada escuela considere más pertinentes. Con ello habremos conseguido, además, que acepten también hechos que a veces parecen poco admisibles: ¿Cómo van a entender, por ejemplo, la ausencia de un docente a la escuela porque debe asistir a un taller de capacitación para el desarrollo del proyecto, si no tienen siquiera noticia de que la escuela participa en él?

La consulta es otro mecanismo de participación que supone una intervención y un protagonismo mayor al de la simple información. Un ejemplo de consulta que vincula a las familias con nuestro proyecto es considerar en el diagnóstico las opiniones y visiones de los padres. Cuando tratamos de analizar nuestras fortalezas y debilidades para identificar “el problema principal” las principales fuentes de información somos nosotros mismos. También usamos los cuadernos de los alumnos o las estadísticas escolares. La familia puede ser también una fuente de información muy eficaz que nos ayudará a tener una visión más completa. A través de ella podremos conocer mejor las circunstancias domésticas en las que viven nuestros alumnos: cómo trabajan en sus casas las tareas escolares, cómo son ayudados o interferidos en ese trabajo; también qué es lo que más valoran las familias de nuestra

acción educativa y, sobre todo, qué esperan de la escuela y qué es lo que nosotros esperamos de ellas.

El trabajo en común

Constituir comisiones o grupos de trabajo de composición mixta: maestros junto con padres y madres, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o elaborar informes es también una manera de involucrar a las familias. Si, además, somos capaces de fomentar núcleos asociativos —o por lo menos, no interferirlos— de animarlos y de dotarles de ideas y de procedimientos de trabajo, estaremos ayudando a una acción educativa más sólida y congruente las dos partes.

La delegación

Transferir tareas a otros, con el propósito de implicarle en ellas y de otorgarles un mayor protagonismo es otra posibilidad. Los docentes de cada una de nuestras escuelas tienen experiencias satisfactorias del desarrollo de determinadas actividades o de la gestión de algunos servicios escolares que se delegaron a las familias. Conviene rescatar esos procesos exitosos, renovarlos y proponerlos como prácticas eficaces al servicio del proyecto.

Otros beneficios de la participación de las familias y consideraciones finales

En la medida que las familias puedan gozar de algunas parcelas de participación en la gestión de la escuela, aumentará su protagonismo y su sentimiento de pertenencia; sentirán la escuela más suya y, seguramente, además de entenderla y valorarla mejor, serán sus primeras defensoras. Por otra parte, si la imagen de la institución mejora, si la escuela goza de una buena imagen externa en la comunidad, los maestros estarán más involucrados y motivados en su trabajo y aumentará su autoestima como profesionales y como personas.

Los posibles riesgos de la participación, como hemos sugerido antes, pueden controlarse sin gran dificultad si se sabe definir las funciones y las zonas de competencia y “áreas de libertad” de cada uno de los agentes que intervienen. También si se sabe reaccionar con rapidez ante quienes quieren utilizar la escuela con fines egoístas o contrarios a los valores que proponíamos una líneas más arriba, o ante quienes persiguen sólo intereses particulares. Ambas cautelas contribuirán a evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos.

En las escuelas que participamos en el proyecto, comprometidas con la innovación y la mejora de la educación escolar pública, tal vez sea recomendable tratar de encontrar respuestas a cuestiones como éstas: ¿Qué preferimos?, ¿que las familias colaboren en algunas actividades claramente accesorias o protocolarias, a menudo muy costosas en tiempo, o que el tiempo que destinamos a prepararlas se emplee en informar y recibir información sobre el proceso educativo de sus hijos?

¿Qué valoramos más?, ¿tener la puerta de la escuela cerrada al exterior, con el riesgo de que desde fuera se desconozca la tarea educativa que desarrollamos en ella, a menudo laboriosa y comprometida y que, por lo tanto, se nos evalúe de forma injusta, o abrirla y preocuparnos también porque sea conocido lo que hacemos y se nos valore con veracidad? Como es bien sabido, a menudo las familias o la comunidad social suelen emitir juicios sobre las escuelas de sus hijos basados en leyendas, en hechos que tal vez acaecieron hace mucho o en estereotipos. En esa escuela, dicen, los maestros pegan a los niños; en aquella los maestros son ausentistas; en esta otra hay mucha indisciplina. Tal vez, en algún tiempo hubo alguien que pegó, que no asistió a su trabajo o que fue excesivamente permisivo con los alumnos. Pero ¿qué hay de verdad hoy de todo ello? Tal vez en esas escuelas la mayoría de los profesores son respetuosos con sus alumnos, diligentes en su trabajo y preocupados por encontrar cada día mejores soluciones a las complicadas situaciones educativas que deben resolver. Sin apertura, sin comunicación hacia fuera, esos hechos e informaciones no serán conocidos.

Desarrollar políticas de colaboración con las familias, en fin, requiere de voluntad, de tiempo disponible y de incentivos motivacionales suficientes. Participar en el proyecto de gestión debería ser, en sí mismo, un estímulo por su atractivo y potencialidades, pero la motivación aumentará si el proyecto se concibe como una tarea de todos: maestros, directivos y familias, en el grado que sea pertinente en cada caso, pero, también de las instancias supervisoras. Es necesario que los procesos internos de innovación que hemos iniciado en nuestras escuelas sean ayudados y complementados desde fuera de ellas. En esta tarea tienen un papel decisivo los supervisores, desarrollando prácticas profesionales flexibles, creativas y de orientación pedagógica, que son las que hacen creíble al supervisor y refuerzan su prestigio profesional, relegando los procedimientos administrativos, burocráticos y reaccionarios que lo deterioran.

Mis ánimos más entusiastas para quienes comparten conmigo la idea del proyecto de gestión y la convicción de que la escuela no puede estar cerrada al medio en el que está inmersa. Conocer bien ese medio, y en él a las familias de nuestros alumnos, y contar con ellas para entenderlo mejor, servirá, sin duda, para que prestemos un mejor servicio a nuestros alumnos y a la educación escolar mexicana con la que estamos comprometidos.

GARCÍA, I., ESCALANTE, I., ESCANDÓN, M. C., FERNÁNDEZ, L. G., PUGA, I., y MUSTRI, T.,
Dirección General de Investigación Educativa de la
Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México 1999.

RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LOS PADRES

Algunos problemas de la relación entre la escuela y los padres y las madres

En las prácticas habituales de nuestras escuelas se ha hecho evidente la ausencia parcial o total de la participación de los padres y madres en la mayoría de las actividades escolares, lo cual es de lamentarse en un contexto educativo que requiere de un gran apoyo para ofrecer mejores condiciones de trabajo, no sólo en lo que concierne a las cuestiones de carácter material, sino fundamentalmente a las estrategias que tienen relación directa con los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje. Creemos firmemente que el vínculo escuela-familia es posible y necesario para mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y niñas.

Por lo general, esta participación entre la escuela y la familia se va estableciendo y caracterizando desde los primeros contactos que tiene el maestro con los padres al dar inicio el ciclo escolar. Paulatinamente, a lo largo del curso la relación se limita a lo que los maestros determinan como estrictamente indispensable: algunos de ellos especifican los requerimientos en cuanto a útiles escolares y formas de organización (horarios de trabajo, lugares de encuentro, fechas, etc.), y disciplina en el aula; otros, a ofrecer una orientación meramente informativa sobre la conducta de sus hijos, sus calificaciones y el grado de cumplimiento de las tareas; otros más, se muestran exigentes para que colaboren con la dotación de recursos y realización de labores de mantenimiento. Todas estas cuestiones reducen las posibilidades de contacto y, desafortunadamente, tienen poca trascendencia para los aspectos esenciales de la formación de los niños. Son pocos los maestros que están atentos a las necesidades que enfrenta la familia, a sus intereses y expectativas en relación con la educación de sus hijos.

Por otro lado, están las distintas concepciones que los padres tienen acerca de la escuela. Existe la idea de que ésta es el lugar idóneo para educar a sus hijos, por lo que le delegan toda la responsabilidad de hacerlo, manteniéndose por lo general ajenos, con poco interés y compromiso para colaborar. Su participación, por lo tanto, la mayoría de las veces es superficial y se limita a cuestiones económicas y materiales o a asistir a algunos actos conmemorativos; más allá de supervisar el cumplimiento de las tareas escolares en casa, poca intervención tienen en aspectos que conciernen más directamente al aprendizaje escolar y la socialización de los niños. Son pocos los padres de familia que conocen claramente los propósitos educativos que los maestros plantean para los estudiantes y las estrategias para realizarlos.

Paradójicamente, en ocasiones los padres y madres piensan que el maestro no tiene la preparación suficiente para responder a las necesidades de sus hijos, puesto que no los conocen o no se interesan en identificar su verdadera situación; sin embargo, tenemos que advertir que no se establecen vías de comunicación más expeditas y suficientes que les permitan a estos padres conocer las ideas, proyectos de trabajo e intereses del profesor para así intervenir de una manera más directa en apoyo de las acciones docentes con base en un programa coherente y viable. Al ignorar los padres el programa de trabajo que el maestro está llevando a cabo, difícilmente podrán comprender el proceso de aprendizaje que sus hijos están siguiendo y los objetivos que se persiguen para ellos y para el grupo. Esto los convierte en simples receptores, impidiendo que puedan fortalecer las estrategias de enseñanza y emitir sus puntos de vista, sugerencias y apoyos de acuerdo con las intenciones educativas planteadas por la institución. Consecuentemente, desconocen si el aprendizaje y las actitudes desarrolladas por sus hijos son las que la escuela y el maestro se ha propuesto promover.

Esta falta de involucramiento con las distintas actividades didácticas que se realizan en el aula, no se debe exclusivamente a una falta de disposición de los padres, sino también, y en gran medida, a que no sienten que la escuela sea un espacio acogedor que les brinde la posibilidad de hacer propuestas innovadoras o les permita apoyar de manera más trascendente la acción educativa de acuerdo con sus posibilidades. Difícilmente encuentran en ella un espacio para reunirse con otros padres de familia y entablar contactos que les sean de provecho para intercambiar opiniones, información, experiencias y sugerencias acerca de los procesos de aprendizaje de sus hijos, o simplemente, entablar una comunicación que les dé la oportunidad de conocerse o al menos para pasar un momento agradable. Creemos que son muchas las formas en que los padres pueden participar fructíferamente; sin embargo, la escuela no lo está permitiendo por su desinterés en propiciar un clima de relaciones interpersonales más estimulante para todos.

Estas limitantes traen consigo una serie de implicaciones que afectan a la escuela en su conjunto, la labor de los maestros y la formación de los propios alumnos. En consecuencia, podemos preguntarnos:

- ¿Cuáles son las condiciones de la organización institucional de las escuelas que favorecen una relación más productiva con los padres y madres?
- ¿Cómo se puede promover una mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos?

Organización institucional que fomenta la participación de los padres y favorece la integración educativa

La organización de la escuela es, sin duda alguna, un factor determinante en la calidad del proceso educativo. Dependiendo del tipo de organización que se tenga, se podrá impulsar o restringir el logro de dicha calidad. Cuando nos referimos a la organización estamos hablando del conjunto de dimensiones que articulan la vida en la institución y en el aula, es decir, nos referimos a los principios y a las finalidades que se plantea la escuela para formar a un tipo de ciudadano con determinados atributos en cuanto a capacidades, habilidades, valores y actitudes, tal y como se expresa en los planes y programas de estudio, todo lo cual sirve de fundamento para orientar las prácticas escolares y conferirle un sentido definido a las relaciones interpersonales que tienen lugar entre sus integrantes. Cada una de las acciones llevadas a cabo en la cotidianidad del trabajo en la escuela debe partir de una concepción clara de lo que se quiere lograr, por qué y para qué se realiza, formando parte de una propuesta general que le otorgue un significado a los esfuerzos de la comunidad educativa en pos de un propósito que debe ser común a todos. De esta manera, los diferentes planos del trabajo escolar se articulan coherentemente con base en un proyecto que los integra como un todo y que responde esencialmente a las expectativas que la sociedad ha depositado en la escuela como instancia para la superación y la dignificación de la vida de los individuos.

Los integrantes de una comunidad escolar que conciben de esta forma la labor de la escuela, saben de la importancia que tiene un espacio para la acción que no se limite por la lógica de las disposiciones burocráticas y administrativas o por la lógica de un currículo asumido prescriptivamente, sino que, por el contrario, superen estas limitantes desarrollando propuestas que mejoren las condiciones de organización y de funcionamiento institucional para lograr que en las aulas se realice un trabajo más constructivo y propositivo, atento fundamentalmente a las necesidades e intereses del alumnado. La organización de una escuela debe propiciar la unidad en contra de la fragmentación de esfuerzos y el individualismo, debe conciliar intereses y no profundizar las diferencias, debe convocar el interés y no la apatía; debe, en suma, buscar alternativas de trabajo que propicien el desarrollo institucional y no sujetarse por las visiones y las prácticas anquilosadas.

Desde nuestro punto de vista, la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular representa una gran oportunidad para promover una forma de organización institucional que dé aliento a formas de participación articuladas por el interés de favorecer la educación de estos niños y que además beneficie al alumnado en general y a la escuela en su conjunto, dado que una propuesta de esta naturaleza plantea exigencias en distintos niveles del quehacer educativo: en cuanto al manejo de los planes y programas de estudio, las estrategias de enseñanza, el uso de los espacios físicos, el desarrollo y aplicación de materiales didácticos, los procedimientos evaluativos; también en lo tocante a las relaciones entre autoridad y personal, entre el profesorado, entre el maestro y el alumno, y entre la escuela y los padres de familia.

Para la integración educativa una escuela que se caracterice por la unilateralidad en las decisiones, la linealidad en las relaciones interpersonales, el aislamiento del personal, la falta de respuesta a las necesidades de la comunidad, el cumplimiento burocrático en cuanto al trabajo administrativo y académico, la inexistencia de un proyecto educativo propio, etc., es una institución que hace inviable cualquier intento para cumplir con el propósito de dicha integración. Consecuentemente, es necesario ir construyendo un modelo de organización que contrarreste este tipo de condiciones y favorezca otras formas de participación que sean más fructíferas y trascendentes para el trabajo docente y para la formación de los alumnos.

Entre las cuestiones que consideramos deben tomarse en cuenta para propiciar un modelo de organización para la institución educativa en el contexto de la integración, destacamos las siguientes: contar con un proyecto compartido por todos (autoridades, maestros, alumnos y padres) y favorecer la comunicación e interacción.

Un proyecto compartido

La escuela integradora debe ofrecer un servicio educativo que sea asumido como un proyecto compartido y por el cual los integrantes de la comunidad educativa funcionan como un todo: personal docente y administrativo, equipo de especialistas, padres de familia y alumnos, todos los cuales participan bajo la lógica de un plan de trabajo con el objeto de alcanzar objetivos que benefician a dicha comunidad. La filosofía educativa de las escuelas integradoras las identifica como instituciones que han asumido un compromiso de gran trascendencia no sólo para la formación intelectual y moral de los alumnos, sino también porque su apuesta hacia la integración les permitirá aportar grandes beneficios a la educación en general. Las escuelas integradoras persiguen la equidad, el respeto por los derechos humanos, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, reconocen el lugar de la familia en la sociedad y está abierta a sus aportaciones. Es bajo este planteamiento que se pueden conjuntar los esfuerzos y desarrollar la vida escolar, con sus hábitos, normas, actividades académicas y no académicas, en fin todas y cada una de las actividades de la comunidad escolar dirigidas a lograr una forma de educación más dispuesta a responder eficientemente a las necesidades educativas de todos sus alumnos, con apertura y disposición hacia la búsqueda de mejores alternativas de trabajo.

Como se ha insistido, la escuela no puede regirse sólo a partir de los lineamientos administrativos o por una lógica estricta de los planes de estudio. Sus integrantes deben proponerse la conformación de un tipo de gestión institucional incluyente que responda a los intereses y expectativas de la comunidad educativa, sobre la base de un proyecto viable que amplíe sus horizontes. De aquí la importancia de recuperar el apoyo de los padres de tal forma que ellos se consideren una parte esencial de dicho proyecto. Así como hemos definido la necesidad de modificar las prácticas de enseñanza de los maestros para favorecer el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales y de todo el alumnado, o la manera en que

deben intervenir los especialistas para apoyar el trabajo de los docentes, también es necesario que reconsideremos la importancia de contar con la ayuda de los padres como parte de las estrategias que se ponen en marcha. Insistimos que una propuesta de trabajo que desconoce la labor que la familia puede realizar, será incompleta e insuficiente y, sobre todo, desperdiciará la oportunidad de enriquecerse con dicho apoyo.

No podemos ignorar que cada familia se distingue por una dinámica peculiar, es decir, sus integrantes juegan un papel determinado, persiguen ciertos valores y tienen hábitos y costumbres específicas. Todo esto tiene un significado notable en la personalidad y en el desarrollo de cualquier niño o niña, lo cual se manifiesta en su comportamiento dentro de la escuela. Si maestros y especialistas se acercan a este contexto, contarán con más elementos para diseñar un programa de trabajo e implementar procedimientos didácticos acordes con los intereses y necesidades de sus alumnos, para lo cual es simplemente inevitable contar con la intervención familiar, ¿qué mejor que incorporarlos a un proyecto compartido?

Comunicación e interacción

Para favorecer la comunicación y el contacto entre la escuela y los padres que permitan alcanzar metas comunes, es necesario partir de referentes claros sobre lo que se quiere realizar y cómo llevarlo a cabo, como es el caso de la integración educativa. Para que esta posibilidad se concrete es indispensable que el centro escolar se defina como un espacio abierto y flexible que dé pie a una comunicación fluida, clara y precisa en ambas direcciones, en la que maestros y padres conozcan las expectativas, las necesidades e intereses de los otros. Trabajar bajo esta premisa permitirá el establecimiento de metas realistas, puesto que nadie ignorará las dimensiones del reto que enfrentan y lo que se requiere de cada quien para alcanzar el éxito.

El punto de partida es que la escuela ofrezca una información de manera clara y detallada sobre el enfoque de trabajo implicado en la integración educativa, sobre sus principios y sus finalidades, sobre sus estrategias, sobre los problemas que hay que enfrentar, sobre las formas de intervención indispensables en el curso de la experiencia, sobre el papel que a cada miembro le corresponde jugar, etc. Cuando los padres cuenten con la información suficiente y conozcan qué es lo que se espera de ellos, además de evitar la confusión y los malentendidos, podrán involucrarse de manera más eficiente al proyecto que la escuela ha emprendido.

Conjuntamente con el ofrecimiento de información, la escuela tiene que crear un ambiente propicio para la acción de cada miembro, lo que depende, fundamentalmente, de la importancia que se dé a la interacción, a la interdependencia de funciones y al trabajo colectivo, cuyo fin último debe ser la realización de acciones concretas que optimicen el proceso educativo. Por ejemplo, si nos detenemos a pensar en una situación que suele presentarse en el contexto de la integración que tiene que ver con la toma de decisiones que un maestro de grupo

debe hacer en cuanto al tipo de evaluación, las estrategias didácticas o los apoyos específicos más convenientes para cierto alumno, se hace evidente la necesidad de recurrir a las distintas personas, ya sean especialistas, maestros de apoyo y padres de familia para que cada uno aporte el conocimiento que tiene acerca del niño y dé sugerencias al respecto. De esta forma, los acuerdos serán compartidos, pudiéndose realizar una labor con mayores posibilidades para atender las necesidades educativas de ese alumno. Así, los padres revalorarán su labor como agentes educativos que pueden y deben participar, además de tener la seguridad de que pueden manifestar sus incertidumbres con la plena confianza de que serán atendidos mediante la orientación, asesoría e información que les proporcionen los maestros y especialistas respecto a la problemática de sus hijos y así aplicar distintas estrategias de trabajo que favorezcan su aprendizaje y socialización.

Llegar a acuerdos y a acciones comunes no es fácil, sin embargo no es imposible si todas las partes asumen el compromiso que representa trabajar a favor de la integración. Enfrentarse al reto de mejorar las condiciones educativas requiere de un compromiso que conlleva cambios en la forma de entender el trabajo y en las actitudes de directores, maestros regulares, especialistas y padres y madres de familia. Mientras estas cuestiones no se asuman con seriedad, será más difícil el camino hacia la modificación de la organización escolar.

Finalmente es necesario dejar asentado que para propiciar la comunicación y la interacción de la comunidad educativa, deben existir los espacios, los tiempos y las modalidades para que se concreten, sin perder de vista que las escuelas que integran niños con necesidades educativas especiales tienen que ir transformando su organización y estrategias, conciliando la atención a las exigencias que conlleva la integración con las condiciones reales en las que opera la institución (en cuanto a normas, características del personal, infraestructura material, disponibilidad de tiempo, apoyos, etc.). Entre las alternativas que se pueden establecer para favorecer la comunicación, la interacción y la participación de los padres, y de la comunidad educativa en su conjunto, podemos señalar las siguientes:

- La escuela para padres se puede manejar como una instancia en la que se ofrezca información puntual sobre cuestiones relacionadas con los principios y finalidades de la integración, las estrategias para su operación, temáticas específicas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, etcétera.
- La casa abierta, que consiste en ofrecer la oportunidad para que los padres conozcan el tipo de trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas. Asimismo, la casa abierta brinda la oportunidad para que los padres actúen directamente trabajando con los niños, según su formación o conocimientos.
- Juntas de trabajo para la identificación de necesidades, la determinación de líneas de acción y la designación de funciones.

- Comunicados escritos a la comunidad en los que se informe sobre proyectos, programas de trabajo o cuestiones específicas del trabajo de integración que se lleva en la escuela. Pueden ser boletines o publicaciones periódicas con la colaboración de maestros, especialistas y los padres mismos para su conformación y edición.
- Talleres de trabajo, en los que se involucran padres, maestros y alumnos para realizar un tipo de actividad cuyos productos pueden tener una aplicación directa que apoye alguna acción relacionada con la integración, como sería el caso de la elaboración de materiales didácticos o la organización de algún evento.

Pueden existir muchas otras formas de organización que fomenten la participación de los padres. La misma escuela cuenta con mecanismos, como pueden ser el Consejo Técnico, la sociedad de padres o el proyecto escolar, entre otros, cuyas características y formas de funcionamiento se pueden orientar al propósito expresado. La cuestión aquí no estriba tanto en la posibilidad de disponer de mecanismos, que los hay o se pueden crear, sino fundamentalmente del interés y la convicción de que la escuela debe procurar que los padres formen parte efectiva del trabajo cotidiano.