

# Pensar colectivamente una escuela mejor

## Formación permanente y educación inclusiva

Mariana Alonso Briales, Eduardo S. Vila Merino

La formación permanente del profesorado es clave para la inclusión educativa, especialmente, aquella que se realiza en el propio centro con la finalidad de dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades educativas que allí se detectan. La experiencia muestra cómo todo el claustro se implica en el rediseño de sus propios procesos de cambio, a partir del análisis y la reflexión compartida.

### PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO  
EDUCACIÓN INCLUSIVA  
REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA  
TRANSFORMACIÓN SOCIAL



MARIANA ALONSO BRIALES, EDUARDO S. VILA

## FORMACIÓN PERMANENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

La necesidad permanente de actualización del profesorado para dar respuesta a la inclusión educativa requiere seguir dedicando importantes esfuerzos y recursos. Sin embargo, todavía se mantiene la disputa entre modelos que defienden un rol de docente comprometido y capaz de tomar decisiones de manera autónoma y modelos que se limitan a formar a técnicos especialistas que aplicarán de manera automática las instrucciones elaboradas por poderes alejados de la escuela (Prats, 2016). Por su parte, Korthagen (2010), hace referencia a diferentes enfoques en la formación del profesorado: el tradicional, que tendría como objetivo la traducción de la teoría a la práctica; el basado en la práctica, con una especie de ensayo-error como método; y el enfoque realista, que se caracteriza por la continua interrelación entre teoría y práctica a partir de las propias experiencias e inquietudes de los docentes, en la línea dialéctica que afirmaba Freire. Una característica fundamental de este tercer enfoque sería la de aprender de aquellas experiencias sustentadas en reflexiones sistemáticas. Para este autor, la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes. **Esta concepción convierte al docente en agente de transformación social y no en un mero técnico que aplica directrices externas,** lo cual es esencial para la

educación inclusiva, poniendo énfasis en su vocación de cambio y mejora de las condiciones educativas y sociales de todo el alumnado y de la comunidad, especialmente de aquellos y aquellas más vulnerables (Echeita, 2006).

La formación permanente debe organizarse en torno a los problemas prácticos de la actividad profesional, de modo que combine el análisis de dichos problemas, el estudio de propuestas y experiencias alternativas, así como el diseño y la aplicación de nuevas intervenciones. Resulta imprescindible para la inclusión reflexionar sólida y colectivamente desde ese ser conscientes de por qué hacemos lo que hacemos (qué referentes guían nuestras acciones) y con qué sentido y para quién lo hacemos (preguntas éticas por excelencia).

Actualmente se están fomentando modelos de formación que parten de las necesidades de los propios centros educativos, para que puedan definir conjuntamente sus propósitos educativos, revisar sus prácticas y planificar su trabajo futuro, de forma dinámica. Por eso, consideramos que **la formación en centros es una línea prioritaria en la formación permanente del profesorado, pues pretende facilitar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades educativas de un centro,** entendiendo que este es el núcleo y el lugar de reflexión más adecuado para que la mejora de la práctica tenga una clara repercusión en la del rendimiento del alumnado, en su desarrollo integral y en el comunita-

rio. Por tanto, los centros docentes pasan a ser, desde esta concepción, contextos para el aprendizaje e intercambio de prácticas educativas y el desarrollo de las actividades de formación del profesorado, de manera cooperativa y en escenarios reales (Imbernón, 2012).

En definitiva, esta línea de trabajo resulta especialmente necesaria en el ámbito de la educación inclusiva, entre otras muchas, por las siguientes razones:

- El derecho a la educación requiere estrategias colectivas para su efectiva puesta en marcha en los centros, por lo que la formación será mejor si está dirigida a un grupo nutrido del claustro o de la comunidad educativa.
- El fomento de la participación que conlleva y la transformación cultural (vencer prejuicios, iniciar procesos de democracia real, valorar la diversidad, tener presente siempre la mirada intercultural y de igualdad de género...) también se ven beneficiados por su carácter colectivo.
- El entender que el epicentro del cambio debe estar en los «contextos» y no en el «alumnado» asimismo hace que el contexto escolar deba participar de esos cambios.
- Como proceso que es, la educación inclusiva está en permanente construcción y cuestionamiento de las realidades, en una permanente búsqueda de justicia y convivencia, objetivos y logros que, si se comparten, se amplifican pedagógica y socialmente.

La formación permanente debe organizarse en torno a los problemas prácticos, analizándolos y proponiendo alternativas

## EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

*Estamos excluyendo, pero podemos deconstruir las exclusiones que ha generado el orden actual, aceptando las diferencias por encima del proyecto cada vez más homogeneizador que se ha instalado en las escuelas. La escuela de los estándares y el acatamiento no es la única posible.* (Calderón, 2015, p. 52)

La experiencia de formación permanente que se presenta se ha desarrollado en el colegio de educación infantil, primaria y primer ciclo de ESO de Almáchar (Málaga), en la que ha participado el claustro completo de profesorado. Este centro, debido a su trayectoria como comunidad de aprendizaje, quiere dar un paso más en la formación en educación inclusiva y en el trabajo cooperativo.

La propuesta nace del propio centro, como una iniciativa asociada al proyecto educativo que trata de responder a las necesidades formativas del claustro y que implica un compromiso colectivo de trabajo por y para la inclusión educativa y una marcada intención de cambio e innovación. Este centro educativo

quiere dirigir sus propios procesos de cambio rediseñando el rumbo de los acontecimientos y su mirada sobre la inclusión educativa, por lo que necesita establecer un plan estratégico de formación basado, en primer lugar, en un análisis profundo de la institución educativa, del contexto, de la comunidad, etc. (Barredo, 2012).

### Primera fase

En una primera fase, la formación se centra en responder a estas preguntas: ¿Qué escuela tenemos? ¿Qué escuela queremos? Estas son las dos grandes cuestiones que han vertebrado el diagnóstico inicial. Como dice Skliar (2015), desde su apasio-

nado interés por las vidas singulares, no hay una escuela, sino escuelas y están aún por hacer.

El resultado de este análisis y reflexión compartidos del profesorado se muestra en el cuadro 1 con las categorías más destacadas.

### Segunda fase

Una compañera del centro nos recuerda que «nosotros somos profesionales y tenemos que dar respuesta y, por eso, estamos aquí». Como apunta Calderón (2015), es necesario enfocarlo que entendemos por escuela, conquistar las escuelas como sitios de esperanza, puesto que esta puede

| LA ESCUELA QUE TENEMOS   | LA ESCUELA QUE QUEREMOS   |
|--|---|
| <b>Etiquetas, prejuicios, cartografías:</b> clasista, mide según normas, pretende ser diversa. | <b>Aprender todos de todos:</b> que ningún niño o niña se sienta excluido, que se ajuste a las necesidades reales.<br><b>Diversa:</b> libre, adaptada a la realidad, inclusividad total, apoyo institucional, dotación material y personal.<br><b>Sin límites:</b> lugar de crecimiento y desarrollo «dar alas». ¡No hay nada imposible! Escuela que no juzgue. |
| <b>Estructurada y lineal.</b>  | <b>Versátil:</b> escuela donde priman los intereses del niño y la niña, a la que vengan con ganas de aprender.  |
| <b>Relaciones:</b> burocracia, vertical, politizada.   | <b>Relaciones:</b> horizontales.  |
| <b>Espacios:</b> inflexible, cerrada.  | <b>Espacios:</b> abierta.   |
| <b>Estructura:</b> segregadora, competitiva.   | <b>Estructura:</b> libertad profesional, diversidad, cooperación, dotación personal y material.   |
| <b>Finalidad:</b> desarrollo solamente de algunas personas.                                    | <b>Finalidad:</b> desarrollo de todas las personas, escuela que no juzgue.  |
| <b>Contenidos:</b> reproductora.   | <b>Contenidos:</b> creadora, aprendizaje como placer.   |

Cuadro 1. Resultados del análisis y reflexión del profesorado

constituir un lugar privilegiado para la transformación de la humanidad.

Partiendo de aquí, una segunda fase pretende dar continuidad a la acción formativa iniciada, dentro del marco de un proyecto de investigación que lleva por título *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad: Resistencia, resiliencia y cambio social*. Esta fase programada tiene los

siguientes elementos como destacados, una vez consensuado el diagnóstico participativo:

- Acompañamiento metodológico al centro.
- Desarrollo de (micro) historias de vida de participantes.
- Trabajo sobre otras historias de vida y relatos de la investigación más allá del propio centro.
- Procesos de investigación-acción participativa (IAP): elección de

**Debemos desenfocar lo que entendemos por escuela, puesto que esta puede ser un lugar para la transformación**

foco de acción, diseño de plan de intervención, implementación del plan y evaluación del proceso.

- Investigación democrática, en la que los participantes tendrán que asumir compromisos referidos a la sistematización de encuentros y desarrollo de propuestas, etc.
- Difusión en formatos textual y audiovisual, con la intención de ser de utilidad para la promoción de la escuela inclusiva en otras escuelas y contextos.

Todos y todas hemos sido sujeto y objeto de la exclusión, por lo que se pretende generar un contexto de posibilidad que comprenda la realidad en toda su complejidad, que escuche a todos los participantes (Gómez, 2015) y que transforme dicha realidad a través de la construcción de conocimiento compartido profesional.

## ALGUNAS IDEAS Y CONCLUSIONES

De lo aprendido y compartido podemos sacar algunas conclusiones que nos parecen útiles:

- Para el derecho a la educación un prerequisite imprescindible es la presencia, porque si todo el alumnado no está, la riqueza del



MARIANA ALONSO, EDUARDO S. VILA

Análisis y reflexión del profesorado

grupo decrece, pero la clave está después en las condiciones en las que se da esa presencia (Vila, Martín y Sierra, 2018). **La formación en centros es un elemento dinamizador para crear las mejores condiciones para el bienestar del alumnado y del profesorado.**

- Es importante entender que el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras es en sí mismo una estrategia de educación inclusiva, por lo que toda formación que incida ahí beneficiará esos procesos.
- El que se dé la formación en un contexto apropiado y familiar, de forma consensuada y con orientación a situaciones y problemáticas reales relacionadas con las diversidades, hace que esta se perciba como más útil y aumente la motivación y las repercusiones posteriores de esa formación.
- La educación inclusiva debe vertebrarse en las comunidades educativas y su motor deben ser los profesionales de la educación, promoviendo la eliminación de barreras de todo tipo que fomentan los procesos de exclusión.
- La heterogeneidad de profesionales implicados en la formación es un indicador de riqueza que incrementa el sentido y la efectividad de esta.
- Los avances en la inclusión están inexorablemente vinculados a una mejor capacitación en los centros para ver las diversidades, en su

más amplia concepción, como lo que son: formas de ser humanos y sujetos de pleno derecho.

- Los procesos de investigación aportan también aspectos de mucho interés para maximizar los efectos de la formación y ofrecer miradas que permitan mejorar los procesos inclusivos en los centros educativos.

En definitiva, los procesos formativos para la inclusión nos deben recordar permanentemente las palabras de María Zambrano: «Solo al verme en otro, me veo en realidad; solo en el espejo de otra vida semejante a la mía adquiero certidumbre de mi realidad».

#### NOTA

\* Los autores de este artículo son integrantes del proyecto de investigación *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social*, financiado por el Plan Nacional I+D+I Retos Investigación 2018 (MINECO) y dirigido por María Teresa Rascón e Ignacio Calderón en la Universidad de Málaga.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREDO, B. (2012): «Gestión de la formación en centros educativos. Claves para su planificación». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 212, pp. 43-47.

CALDERÓN, I. (2015): «Conquistar las escuelas como sitios de esperanza». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 461, pp. 50-54.

ECHÉITA, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.

GÓMEZ, C. (2015): «Una escuela con orejas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 461, pp. 67-68.

IMBERNÓN, F. (2012): «¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? Un congreso para debatirlo». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 212, pp. 14-17.

KORTHAGEN, F.A.J. (2010): «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24,2), pp. 83-101.

PRATS, E. (2016): «Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado», en CARRILLO, I.: *Democracia y educación en la formación docente*. Vic. Universidad de Vic, pp. 21-48.

SKLIAR, C. (2015): «La igualdad a primera vista. Educar y apasionarse por las vidas singulares». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 461, pp. 61-65.

VILA, E.S.; MARTÍN, V.M.; SIERRA, J.E. (2018): «La educación habitada: reflexiones en torno al derecho a la educación desde una perspectiva intercultural», en CARIDE, J.A.; VILA, E.S.; MARTÍN, V.M. (coords.): *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada. GEU.

#### HEMOS HABLADO DE:

- Formación continua del profesorado / formación permanente.
- Escuela inclusiva.
- Aprendizaje cooperativo.
- Asesoría a centros.

#### AUTORÍA

**Mariana Alonso Briales**

**Eduardo S. Vila Merino**

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Universidad de Málaga  
 mariana@uma.es  
 eduardo@uma.es

**La educación inclusiva debe vertebrarse en la comunidad educativa y su motor deben ser los profesionales de la educación**

Este artículo fue solicitado por AULA DE SECUNDARIA en junio de 2019 y aceptado en julio de 2019 para su publicación.