

# EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DE UN PEDAGOGO

---

## El desafío de la formación de un pedagogo en educación diferencial, como gestor de una escuela comprensiva

*Marcela Betancourt Sáez*

### *Resumen*

Este artículo aborda la importancia y necesidad de formar pedagogos en educación diferencial que sean generadores de una escuela comprensiva, en donde sea posible la flexibilización curricular y la comprensión de las diferencias. De este modo se posiciona a la formación de profesores, desde una mirada de la complejidad, como la instancia fundamental para conseguir una vigilancia epistemológica que genere prácticas escolares de inclusión desde la comprensión de la diversidad, aportando al cambio, frente a una escuela que hasta acá se obsesiona con los “diferentes”, manteniendo prácticas pedagógicas hegemónicas y segregadoras. A su vez, se reflexiona sobre las expectativas frente a la formación inicial docente en el escenario pedagógico y político actual.

*Palabras clave: escuela comprensiva - diversidad - formación inicial docente - pedagogo en educación diferencial - construcción del conocimiento - vigilancia epistemológica.*

## *Summary*

This work is about the importance and the need of vocational training in special education concerned with an understanding school, where is possible a curricular flexibility and comprehension of differences. In this way teacher's formation positions from a complexity point of view, as a basic instance to get a epistemological look ready to originate the integration practice in the scholar life from the understanding of diversity, and contributing to the change of ideas, with a school that until now is still obsessed with the "difference" and that keeps using the same segregating and homogenate teaching practices. At the same time, this work gives a reflect over the expectations to face the initial teaching formation in the pedagogic and politic scene.

*Keywords: Comprehensive school - diversity - initial teacher training - in special education teacher - construction of knowledge - epistemological vigilante.*

## *¿De qué modo debiéramos intencionar la formación inicial de los futuros profesores de educación diferencial?*

Esta pregunta, sin duda, nos la hacemos todos aquellos quienes tenemos participación en la formación de profesores. En cierto modo hemos encontrado variadas respuestas, algunas de éstas serán presentadas en este artículo. Dichas respuestas se ven reflejadas en que las diferentes carreras de educación diferencial han intencionado su propuesta formativa, de acuerdo a los paradigmas de base con que configuran el conocimiento que se genera desde sus respectivos proyectos de formación. A pesar de las particularidades que puedan desarrollarse desde los diferentes enfoques curriculares, parece oportuno tener una reflexión conjunta que nos haga comprender que el educador diferencial es por sobre todo un pedagogo, y que al generar una propuesta de formación inicial se debiera pensar en un profesor generador de una escuela comprensiva, asesor de un espacio escolar donde exista una concepción del alumno como una persona diversa en su complejidad y condiciones particulares.

La concepción de escuela desde la comprensión está acompañada de la generación de flexibilidad curricular, que evite la segregación frente a la construcción del conocimiento. En este sentido, María del Carmen Oliver (2003) señala que el atender, además de aceptar las necesidades educativas individuales y sociales, dentro de la escuela, se constituye en una acción ética a la vez que política; esta opción por un modelo educativo trae consigo el crecimiento personal de los estudiantes y limita el impacto de las grandes diferencias sociales existentes. Todo esto enmarcado en una concepción de escuela, que dé espacios y posibilidades para esta acción.

La apuesta por "la escuela comprensiva" -como la misma autora le denomina- supone la superación de las desigualdades individuales, la diversificación del currículum común y de las formas de enseñanza, a la vez

de una organización interna que no posibilite las prácticas de exclusión; lo que trae consigo conductas inclusivas de los participantes de la institución.

Aquella escuela diversificadora y comprensiva atiende a la formación de cada individuo, desde el propio individuo, por lo tanto se basa en la alteridad, terminando con las diferencias personales que, procesadas desde el plano escolar, se transforman en desigualdades y a su vez en “desventajas, en falta de oportunidades de promoción y desarrollo personal, pues quedan fuera del marco de excelencia que la propia institución se marca” (Oliver, María del Carmen. 2003. p. 7) .

En nuestro país, el currículum y la configuración escolar han experimentado variaciones, vistas en muchos casos como reformas. En las últimas décadas se han vivenciado cambios desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas necesarias para el aprendizaje escolar. Es decir, se han propuesto modificaciones en dichas prácticas, comprendiendo al niño y la niña como un ser activo dentro del proceso de construcción de conocimiento. La educación diferencial, sin alejarse de estos cambios, se ha asomado lentamente a ellos. Aun así, no es menos cierto que, en gran medida, en las instituciones escolares se ha seguido perpetuando la existencia de una cultura escolar hegemónica, que niega la posibilidad de democratizar la construcción del conocimiento.

Al hablar de construcción democrática del conocimiento, entendemos que tanto el pedagogo como el estudiante hacen sus propios aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea desde el conocimiento científico o el conocimiento cotidiano. En este proceso, el conocimiento propuesto por el currículum oficial no es impuesto al niño o niña, ya que es consensuado con su propio conocimiento cotidiano. Esto es, maestro y aprendiz, como ejes del proceso presentando una interacción dialógica entre sí, fabrican la posibilidad de cimentar un conocimiento enriquecido por los aportes que ambos puedan hacer dentro de éste. Es importante destacar que esta dinámica posiciona al estudiante como un constructor conciente de su propio conocimiento, poniendo en juego el aprendizaje adquirido desde su realidad más cercana y los conocimientos formales recibidos. En esta medida el estudiante goza de la posibilidad de construir un nuevo conocimiento, propio, autónomo y, sin duda, reflexivo.

En el marco de la cultura escolar hegemónica, en cambio, el docente, como sujeto histórico que configura saberes según su contexto, es posicionado en el rol de conductor de los procesos que se vivencian en el plano escolar, condicionando dicho rol a las expectativas que la institución le plantea, las cuales en muchos casos niegan la diversidad de quienes conforman la comunidad educativa.

Entonces, para formar futuros pedagogos de educación diferencial que entiendan el significado de una escuela comprensiva, que asuman la necesidad de una construcción del conocimiento de manera democrática, que generen posibilidades de flexibilización curricular, es fundamental comprender que las representaciones que el profesor construye de sí mismo y de su labor y accionar educativo, se configuran por un lado desde su formación inicial docente y por otro, de las experiencias que ha tenido como estudiante -tanto en la vida escolar

como en la universitaria-, además de las prácticas que observa al momento de ingresar a la institución escolar como practicante y posteriormente como profesor.

Desde esta perspectiva, cabe detenernos a reflexionar sobre la trascendencia de la formación inicial, pues al estar a la base de la configuración de representaciones que el profesor hace de sí mismo, no podemos negar que establecerá patrones sustanciales en su futura práctica educativa. Podríamos aventurarnos en decir que las características que el profesor diferencial recién egresado tiene en su ejercicio, se deben -en una fuerte medida- a la formación que tuvo en su experiencia universitaria.

Si escuchamos las declaraciones de los últimos Ministros de Educación de nuestro país en relación a la calidad de ésta, se puede percibir que hoy se posiciona, en muchos casos de manera sobredimensionada, el protagonismo del docente en el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile. A su vez, se culpabiliza a estos mismos docentes de una supuesta falta de aprendizaje por parte de los niños y niñas que asisten a la escuela formal. Por otro lado, las propuestas para las políticas públicas frente a la formación inicial, parecieran buscar también la homogeneización de la formación del profesorado, cuya calidad se pretende medir por estándares establecidos, bajo el parámetro que pueden existir “características típicas de un buen profesor” posibles de ser medidas con la lógica de una calidad en la efectividad. Dicha efectividad es sobre todo discutible, pues los estándares de medición en la escuela chilena, aquellos que medirían efectividad, hasta aquí solo han afianzado la segregación con que nuestra educación ha sido organizada.

Esto hace necesario que hoy reflexionemos en conjunto sobre los cambios para la formación inicial, que pueden traer consigo las propuestas generadas desde el último panel de expertos en educación, para el mejoramiento de la calidad de ésta. No es un misterio que en dicho informe se posiciona como responsable -en parte- de la “mala calidad en la educación” a la formación inicial de los profesores. Frente a este panorama, dicho panel plantea diversas medidas, remediadoras de esta aparente baja de los procesos de formación inicial. Estas medidas están particularmente centradas en el control externo de los procesos de formación, manifestados, por ejemplo, en la habilitación de títulos con pruebas no necesariamente centradas en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, sino más bien en el currículo escolar.

El último informe del panel de expertos convocados por el MINEDUC, no hace más que reiterar temas que han sido tratados desde hace mucho tiempo por el cuerpo docente y que llevan a establecer la convicción generalizada de que nuestra educación requiere de una reestructuración. Sin embargo, hoy en día debiera ser un consenso que dicha reestructuración no puede caer sobre los hombros nada más que de los profesores y profesoras que se desempeñan en la educación formal, sino en toda una cultura y construcción escolar configurada a nivel nacional por décadas. Hoy entendemos que no es posible que un docente en la soledad de su práctica, consiga generar los cambios que la educación en nuestro país requiere, toda vez que la docencia escolar ha sido mermada valorativamente a nivel social y económico desde la década de los 80. Beatrice Ávalos (1999) plantea que debido a los golpes dados al magisterio durante

dicha década, el rol de los maestros fue más bien asimilado al de “trabajadores manuales” degradados en función de otras profesiones, pero sin disminuir en nada sus responsabilidades.

Es claro que quienes formamos profesores queremos aportar a una educación en equidad; sin embargo es preocupante el hecho de que el aseguramiento de la formación inicial no parece incluir comprensión hacia la diversidad, tampoco competencias para la innovación. Ahora, debiéramos preguntarnos si las “características típicas” de un profesor categorizado como eficiente, aquellas posibles de ser medidas que el informe del panel de expertos plantea, lograrían evaluar las características de un profesor que se configure como un asesor para la escuela comprensiva.

Sabemos que la formación inicial docente comenzó a preocupar a quienes generaban políticas públicas para el mejoramiento de la educación, desde la década de los 90. En esa época se implementaba la reforma focalizada en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, es así como se llegó a la conclusión de que ésta no podía tener éxito si no mejoraba la calidad de los profesores. Es principalmente por esta razón que en 1990 se generó el nuevo estatuto orgánico de la educación, que incluyó la formación de profesores a nivel primario y secundario en la lista de profesiones de nivel universitario, el cual podía tener el grado de licenciado. En el año 1996 (a seis años de iniciado el proceso) se implementó una serie de políticas destinadas a fortalecer la formación inicial docente. Sin duda, dicha formación y su rasgo profesional eran ahora el centro de atención.

Beatrice Ávalos (1999) hace una evaluación del estado de la formación inicial docente, al momento de implementarse las políticas destinadas a su mejoramiento, hace alrededor de una década. Las instituciones formadoras de profesores, al examinar sus proyectos se encontraron con que existían estructuras curriculares con cursos muy heterogéneos y fragmentados, largas horas de clase, poca oportunidad al aprendizaje autónomo y prácticamente nulo contacto con la realidad escolar. Además de contar con pocos recursos de apoyo docente. Entonces, para mejorar la calidad de la formación docente, en función de atender a los requerimientos de la reforma educacional, se consideró vital mejorar el currículum, cambiar las estrategias de formación, aumentar el contacto con la escuela, además de mejorar la capacidad académica y profesional de los formadores de profesores y disponer de más y mejores recursos.

Se pensó que este mejoramiento podría traer consigo un rasgo profesionalizante de la labor, legitimándola socialmente, convirtiendo al docente en un actor conciente en el proceso de mejoramiento. Sin embargo, es necesario recordar lo señalado por Bazán y González (2007), en relación a que se ha olvidado cuál es la racionalidad subyacente al proceso de profesionalización. Los autores sostienen: “esta omisión no es menor dado que si se define la profesionalización como racionalidad técnica, como cientificidad explicativa o como un mero dominio de un saber disciplinario experto, la autonomía del docente queda relegada a un segundo plano y la propia profesionalización del pedagogo se convierte en frustración o en simulacro de desarrollo profesional” (p. 74.)

Entonces se habla de profesionalización y se piensa en aquella como un rasgo caracterizador de la formación inicial, pero en la búsqueda de las ansiadas mejoras educativas se olvida quién es el profesor, invisibilizándolo como sujeto que construye y configura saberes y que posee una historia y un sentido en su acción.

En educación diferencial, por su parte, al generarse un cambio desde un paradigma clínico a uno pedagógico, se evidencia una dicotomía en dicha profesionalización, pues la propuesta desde algunas universidades fue la generación de competencias para un pedagogo en educación diferencial, propositivo desde la comprensión de las diferencias, empero, el medio escolar ha demorado esos cambios paradigmáticos. Esa dicotomía se transforma en conflicto al momento en que nuestros estudiantes asisten a las actividades de práctica, donde en muchos casos evidencian un divorcio entre el conocimiento construido en las aulas universitarias frente a las exigencias y conceptualizaciones propuestas por el medio escolar. Así, en no pocas oportunidades se enfrentan a un currículo escolar absolutamente rígido y poco comprensivo de la diversidad. En muchos casos, esa rigidez curricular pareciera imposible de ser modificada.

En educación diferencial, la flexibilización y diversificación curricular son elementales para la comprensión de la diversidad y para la inclusión, toda vez que la escuela -en muchos sentidos- no se caracteriza por el respeto a la heterogeneidad, sino más bien intenta legitimar un determinado comportamiento social, impone una cultura estipulada y una posible forma de conocimiento, lo que lleva implícito el declarar al resto de las culturas, a las diferentes formas de acceso al conocimiento, a las distintas perspectivas de comportamiento social, como inferiores e indignas. Sabemos que una vez que se fija la atención en las características del “diferente”, se genera en palabras de Carlos Skliar (2005), una obsesión hacia la diferencia y se inicia el proceso hacia la normalización. “Poseer, en el ámbito educativo, la condición de normal, requiere ajustarse a lo que la institución escolar, en ese momento evolutivo, considera norma” (Oliver, María del Carmen: 2003, p. 2). Desde el plano escolar, la norma es generada desde el currículum oficial, su rigidez trae consigo segregación, pues quien no calce debiera adaptarse y si no lo consigue, en muchas ocasiones, se ve obligado a abandonar el espacio de educación regular.

Como lo plantea Carlos Skliar, “la educación especial, así como la educación en general no se preocupan de las diferencias sino de aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, tal vez, en otro sentido, por los anormales” (2005, p. 3).

El proceso de normalización generado desde una escuela poco comprensiva, selectiva y desde un currículum rígido, busca la adaptación de aquel considerado como “diferente”, se rinde a la mismidad y olvida su alteridad. La gracia o desgracia del proceso de normalización radica en que el rasgo diversificador, aquel que pudo romper la uniformidad, es olvidado también por quien se ha adaptado, en ocasiones incluso ocultado, producto de un largo proceso -liderado por la institución normativa- de separación y de ocultamiento de características particulares y diferenciadoras. Entonces, como nos señala Jesús García Vidal (1996), se perpetúa la visión clasificatoria de las necesidades educativas y el contenido se vuelve colección de contenidos imposibles de

alterar que la escuela debe transmitir y a los cuales solo algunos - quienes están dentro de la norma- pueden acceder. Esta construcción de realidad no solo es propia de la educación diferencial sino de la cultura escolar a nivel general, lo que a su vez también reproduce características de una sociedad entendida desde la segregación.

Consiguientemente, estamos en condiciones de pensar que la escuela se obsesiona con la diferencia, pues pretende controlar la alteridad. Quien se sale de la norma no ejecuta las acciones que el sistema reinante requiere de él.

Desde la vigilancia epistemológica que el educador diferencial debiera tener en su labor, podríamos entender que no es tarea de éste servir como “herramienta de control” para la diferencia, sino muy por el contrario, debiera, como profesional de la pedagogía, posicionarse como el eje innovador frente al currículum nacional y la rigidez con que en muchos casos éste se construye y se transmite.

Es el pedagogo en educación diferencial quien está formado para ser el asesor pedagógico que conduzca al espacio escolar y sus actores a generar una mirada comprensiva de la diversidad. Pérez de Lara (s.f) asegura que las respuestas de menor segregación en la escuela podrían allarse en la defensa del valor de la diferencia y a su vez en la necesidad de sustentarse en ella afirmándola y definitivamente no diluyéndola dentro del grupo cultural hegemónico. Es así como el educador diferencial debiera construir condiciones escolares de potenciación de las capacidades de y para aprender. Es desde aquí que las competencias generadoras de dichas condiciones debieran ser construidas en su proceso de formación inicial, concibiendo a partir del currículum concurrente, desde el que generalmente se organizan las carreras de pre grado, una vigilancia epistemológica tal que lo posicione en la complejidad del sujeto a quien enseña, bajo el entendido que dicho sujeto no puede estar separado de su contexto, sus representaciones, interacciones, ni disminuido solamente a estructuras cognoscitivas o psicológicas.

La vigilancia epistemológica con que se debe intencionar la formación inicial de educadores diferenciales, para la comprensión de la flexibilidad curricular, pareciera fundamental en la transformación de la escuela, pues el supuesto teórico epistemológico de los docentes es el aspecto del cual depende su práctica pedagógica. Como nos plantean Boggino y De la Vega, “Todos los docentes tienen una concepción epistemológica, conciente o inconciente, explícita o implícita; y de ella se desprende la modalidad de su práctica, la intencionalidad pedagógica y educativa e, incluso, su propia concepción sobre los problemas escolares, sobre el error, sobre la enseñanza, sobre la evaluación y sobre cómo aprende un alumno” (2006, pág. 82). En el estado de la educación actual, una mirada positivista implica un desconocimiento del sujeto y por lo tanto una negación de la divergencia frente a la construcción de conocimientos, lo que genera una noción desde la simplicidad trayendo consigo una mirada reduccionista de los procesos de aprendizaje, cuyo resultado es reproducción, segmentación y segregación.

Volviendo a la vigilancia epistemológica frente a la formación del pedagogo en educación diferencial, ésta pasa a tomar un lugar de importancia,

pues en muchos casos podemos suponer que formamos a nuestros estudiantes desde un paradigma de la diversidad, porque comprendemos la diferencia; pero si entendemos que el supuesto triunfo de dicho paradigma nace, en el triunfo de un modelo económico centrado en el “diferencialismo” y la segregación, volvemos a encontrarnos con la dicotomía generadora de inconsistencia en la práctica docente y en una supuesta comprensión de la diversidad, que no es más que tolerancia frente a ésta. Es común caer en la lógica de que solamente aquellas concepciones teóricas tradicionales podrían ocasionar obstáculos en la generación de una escuela comprensiva, pero también las teorías generadas a la luz del paradigma de la diversidad, si son construidas desde una mirada de la simplicidad, pueden traer consigo prácticas naturalizadas desde la escuela más tradicional.

Retornando a nuestra pregunta inicial, la propuesta es construir el conocimiento desde la formación inicial de pedagogos de la educación diferencial, teniendo una mirada compleja del sujeto, entendiendo que el pensamiento complejo permite comprender la diversidad “a partir de una mirada poli-ocular, donde las inter-retroacciones se combinen y se combatan en el mismo proceso en el que sufren condicionantes y atravesamientos externos” (Boggino y De La Vega, 2006: 83). Tal vez de este modo la escuela podría ser considerada un espacio de real coexistencia en donde las semejanzas y las diferencias no sean abordadas desde su segmentación, sino desde una articulación comunitaria.

La pugna entre “escuela comprensiva” y “escuela tradicional” o entre inclusión y segregación, es un tema de largo aliento: Sin duda el nuevo pedagogo en educación diferencial, formado desde la complejidad, podría ser un sujeto de cambio en la medida en que se inserte en el espacio escolar de manera graduada y permanente, intencionando la transformación desde las prácticas que realice en los espacios escolares. Es decir, la línea de práctica entendida como desarrollo profesional docente, podría ser el vínculo que rompa con el divorcio entre la construcción de conocimiento universitario y la construcción de conocimiento generada desde las prácticas escolares.

Según el informe de la Comisión de Formación Inicial Docente del año 2005, las carreras de formación de profesores desarrollan actividades relativas a que los estudiantes se acerquen a la escuela, tanto en observaciones presenciales y muchas veces participativas como en las prácticas. En general, la gran mayoría de las instituciones que imparten alguna pedagogía han adquirido el sistema de “práctica progresiva” desde los primeros años de la carrera.

El propósito de dicha modalidad es que los estudiantes de pedagogía tengan una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos a la docencia y a la realidad escolar, dentro de los establecimientos educacionales. Es más, la experiencia de práctica muchas veces se convierte en el único espacio en donde el futuro profesor accede a dicha realidad escolar y por muy divorciada del conocimiento universitario que esta realidad esté, es un vínculo frente al cual no se puede transar en la formación.

La práctica es la sujeción entre los saberes disciplinares, entregados desde la formación inicial, y el saber pedagógico. Es decir, aquellas construcciones que el alumno universitario desarrolla como profesor en formación y que



generan realidades en el quehacer diario. Esto supone que los estudiantes de pedagogía se enfrenten a sus esquemas referenciales (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa) y reflexionen acerca de sus procesos de socialización y de aprendizaje en el sistema escolar y también lo que evidencian en el sistema universitario. El punto de encuentro desde el saber disciplinario hacia el saber pedagógico está en esta línea de práctica; por eso es tan importante que ésta sea progresiva y ejecutada desde el primer semestre de ingreso. Es en esta área de la formación que debiera promoverse la construcción del rol profesional como una labor formativa, centrada en la reflexión y valoración crítica que hace el futuro profesor, en la medida en que paulatinamente se incorpora a su ejercicio. Es aquí donde la configuración que haya hecho de sí mismo en la formación inicial jugará un rol fundamental, la que, a su vez, hará la diferencia entre el docente reflexivo y el docente reproductor.

Es interesante detenerse a reflexionar sobre esta desvinculación entre la formación inicial y la configuración escolar, ya que las escuelas de pedagogía generan una identidad profesional, la cual dice relación con la intención de formar profesionales con un sello propio e individual, sin por esto descuidar el que la construcción de identidad es también un fenómeno social, de apropiación de modelos. Una construcción de conocimiento que nos ubica en el ámbito del conocimiento pedagógico de las disciplinas y de las decisiones educativas, sociopolíticas y epistemológicas que están implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debiera ser flexible para enfrentarse a la realidad escolar, sea ésta de la forma que sea. Es esa entonces la intencionalidad que debiéramos consensuar para la formación inicial. Un sujeto apropiado de sus representaciones, desde una mirada compleja y no simplificadora, generador de cambios, asesor frente a las prácticas comprensivas y con una vigilancia epistemológica tal que no le permita confundir la inclusión real con la inclusión excluyente y que, a su vez, genere un vínculo entre el conocimiento universitario y las prácticas escolares.

El futuro pedagogo, entonces, debiera ocupar un lugar donde proponga y aporte a la construcción en el espacio escolar del que entra a formar parte y esa es responsabilidad de la formación inicial. Sin duda no es tarea fácil, pero es nuestra tarea.

## *Referencias*

Ávalos, B. (2000). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando desde el presente al Futuro*. Documento presentado al Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe.

Boggino, N., y De la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario Argentina. Editorial Homo Sapiens.

Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). Informe MINEDUC.

García Vidal, J. (1996). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid. Editorial EOS.

Oliver, M. del C. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado*. Barcelona. Ediciones Octaedro-EUB.

Pérez de Lara, N. (s.f.). *Feminismo, Multiculturalismo y Educación Especial*. Cuadernos de Pedagogía, N° 253. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Volumen n° 6. 11 de enero de 2007

Skljar, C. (2005). *Juzgar la Normalidad, no la Anormalidad. Políticas y Falta de Políticas en relación a las diferencias en Educación*. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, UAHC, n°3.

Skljar, C. (s.f.). *La Epistemología de la Educación Especial*. En: Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.