Los niños, esos niños, tus niños, ¿mis niños?…!! nuestros niños!!

Concepción Corona Velázquez
e-mail: connie_1821@hotmail.com
Doctorante en educación: UCI

Introducción

Las reformas educativas realizadas recientemente han traído como consecuencia elevada tensión docente, desequilibrio emocional, desasosiego y zozobra; primeramente por los estándares de competitividad establecidos por los sistemas educativos de los países que ostentan el poder y que son representados por el Banco Mundial, los acelerados avances en la era de la tecnología y por último la rendición de cuentas a través de exámenes estandarizados.

Las repercusiones que ello contraiga es lo que menos interesa a los responsables de las políticas públicas encargados de planificar el currículo, mucho menos les interesa lo que piensen los principales actores del proceso educativo (alumnos y docentes), Torres (2005).

Como sistema no analiza los procesos de formación, ni las necesidades del contexto educativo, mucho menos el bagaje de experiencias logradas por los docentes con la diversidad, al promover una escuela para todos y con todos desde las últimas reformas, para recapitular y tomar lo que ha funcionado para mejorarlo y aplicarlo. Tampoco importa lo que los niños piensen, sientan o quieran. Pues aunque se asegure y reiteren las constantes mejoras traducidas en reformas, lo que menos interesa es el actor principal de la obra: la niñez.

Aquella que en las escuelas, dentro y fuera de sus aulas, en los diversos niveles, entre docentes, directivos y padres de familia, se escucha de manera constante y

reiterada, un llamado que parece no responder a ninguno; esos niños que no son ni tuyos, ni míos, pero que deberían ser considerados nuestros, nuestros niños, pues son hijos del alma, del anhelo, de la vida y forman parte de todos y cada uno de nosotros.

A donde quiera que estemos y vayamos formamos una comunidad, un sistema en el cual todo tiene que ver con todo y de la misma manera lo afecta, entonces porque seguir perpetuando la individualidad, la exclusión, creando barreras y grandes obstáculos que no permiten el crecimiento personal, espiritual, de conocimiento y emocional.

Desarrollo

La calidad de la educación ha sido en las últimas décadas la principal preocupación de la política educativa y el objetivo prioritario de las reformas que han llevado a cabo los países de Latinoamérica. En nuestro país, a partir de los años 90 se han realizado sostenidos esfuerzos en esa dirección, pero, a pesar de estos, las mediciones tanto nacionales como internacionales aplicadas a las escuelas del país dan cuenta de los bajos resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes, y lo más relevante, se amplía la enorme brecha que existe entre los distintos estratos socioeconómicos, dejando en evidencia los altos índices de desigualdad y segmentación que persisten en nuestra sociedad (Fullan, 2001).

La escuela suele acentuar desigualdades, debidas, entre otros aspectos, a la dificultad del sistema educativo para responder a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes. (Fuentes, 1990). En nuestro país, la desigualdad educativa se ha caracterizado de muy particular manera en formas diversas como: desigualdad en el acceso, permanencia, deserción, reprobación y en el aprendizaje. Esta existe en el interior del aula, la escuela, la comunidad; por ello hay que combatirla ahí, donde se dé (Schmelkes, 2004).

No es posible negar la evidente heterogeneidad de alumnos en nuestras aulas, en las que persisten acciones tendientes a la homogeneización que invisibilizan las diferencias sociales, culturales, económicas e individuales, sin olvidar las de lenguaje, capacidades, de ritmos y atencionales de los estudiantes. Ello representa un desafío vigente, evidenciado en esta realidad; mejorar la calidad de la educación para conseguir que todos los alumnos, sin excepción, obtengan mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades.

Si consideramos que los fines de la educación se orientan a conseguir que todos los alumnos desarrollen competencias para ejercer una ciudadanía democrática, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a una vida digna y ejercer su libertad, la equidad se convierte en una dimensión esencial de la calidad de la educación. Esto exige voluntad política para equiparar las oportunidades y asegurar por esta vía el acceso, la plena participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes (Tomlinson, 2003).

Es en este punto donde es necesario realizar un alto para reconsiderar las últimas tres palabras del párrafo anterior: “todos los estudiantes”, bajo las cuales se integra nuestra población educativa. Aquella que por naturaleza y desarrollo es distraída, inatenta, inquieta o inestable, con lenguaje hiperactivo y movimiento constante.

Características particulares y específicas de nuestros alumnos en desarrollo a nivel preescolar y escolar, sin olvidar a aquellos adolescentes que nuevamente retornan a estas acciones por un sinnúmero de situaciones, “complejos” y frustraciones que quedaron sin resolver en el pasado. Nadie comienza su vida siendo tonto, a menos claro está que lo herede o sufra un accidente antes, durante y en la vida intrauterina, aunque también existen casos donde posterior al nacimiento se adquieren ciertas necesidades y discapacidades (Fuentes, 1990).

Fuentes (1990), argumenta que los niños poseen una capacidad intelectual y creativa inmensa e increíble, se maravillan con todo a su paso y son curiosos por naturaleza,

aunque con el transcurrir del tiempo, a medida que crecen al interactuar con el adulto, otros niños, comunidad y contexto, les infundimos miedo, temor, creamos incertidumbre, ansiedad. De esta manera crecen, asimilan y se apropian de ciertas creencias, valores y temores de los cuales como adultos, grandes en tamaño y edad, usamos y nos valemos para empoderarnos, manipularlos y hacer que procedan como deseamos. De no hacerlo los etiquetamos de necios, irreverentes e inestables.

Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes, expresadas a través de objetivos diseñados en función del engañoso e inexistente “alumno medio“, y no se ha preocupado por aquellos alumnos que no logran alcanzar los objetivos establecidos siendo segregados de muy distintas formas: creando grupos dentro del aula para los más lentos o rezagados; clases especiales para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje o de conducta; o derivando a los alumnos a escuelas especiales (Serrano, 2013).

En este tipo de medidas subyace la idea de que los problemas de aprendizaje tienen su origen en variables o factores individuales, motivo por el cual se toman medidas centradas en los alumnos en lugar de revisar y modificar aquellos aspectos de la práctica educativa, contexto, docente y coetáneos que pueden generar o acentuar sus dificultades (León, 1999).

Esta concepción, que en el ámbito curricular, ha dado lugar a propuestas rígidas y homogeneizadoras, en las que la reforma educativa, establece hasta al mínimo detalle las decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, sin tener en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar en contextos económicos, políticos, sociales y culturales muy diversos, generando con ello un elevado número de dificultades de aprendizaje, repeticiones, ausentismo, deserción y fracaso escolar. Estos aspectos relacionados con el sujeto que aprende y el que enseña, lo que debe aprender y dónde hacerlo, sin que el currículum que forme a los formadores incida poderosamente para su actuación y ejecución curricular.

Producto de la instrucción curricular neoliberal que Torres (1991) menciona, son los actuales docentes formados por un currículo planificado, elaborado y construido solo por “expertos en la materia” siendo estos en la mayoría de los casos sujetos ubicados detrás de un escritorio, carentes de toda praxis tan valiosa para tan grandioso fin, ya que tienen en sus manos la formación del futuro ciudadano.

Las modificaciones realizadas en la educación básica y educación superior, no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas que eviten la reproducción de lenguaje, acción y actuación cargada de contenido de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de manera continua y constante en un sistema de educación regular.

Si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el cambio, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión, comprensión y empatía. Este sujeto no solo debe concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación, sino analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, género, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y opresión social.

Del mismo modo, requiere que la formación en inclusión educativa considere los aportes de otras disciplinas y no solo de la educación especial. La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas, que aborden ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar.

Si concebimos que la escuela es el espacio al que acuden los alumnos para trabajar juntos, para aprender, en colaboración mutua y para disfrutar de las experiencias que se ofrecen, como si se tratara de una aventura productiva en la que todos pueden aprender, un lugar de encuentro donde se establece la base de la comunidad, donde todos los alumnos pueden ser excelentes sin la necesidad de triunfar unos sobre los otros (Tomlinson, 2003).

La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse solo a unos pocos, pues la igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez; significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni se categoriza el currículo. La segmentación de los alumnos por estratos predefinidos, está asociada a definiciones predeterminadas que incluyen características e intervenciones sociales también predeterminadas, que normalmente constituyen una prescripción educativa.

La clasificación divide a la gente en grupos que establecen expectativas no naturales, que crea fronteras entre la gente, que fomenta el elitismo entre unos cuantos encajonando la confianza y autoestima que muy difícilmente se encontrará. Esta forma de actuar provoca que se perciba que el estatus de algunos alumnos y/o adultos automáticamente está por encima o por debajo del estatus de los demás, porque se atribuyen diferentes maneras de aprender u otras características, en lugar de que todos y cada uno de los alumnos de la escuela sean aceptados en igualdad formando parte de una misma comunidad escolar y social (Torres 1991).

La igualdad de oportunidades en la escuela se inicia ofreciendo a todos los alumnos la oportunidad de aprender con y de sus compañeros y amigos, puesto que todos tienen algo para mostrar, enseñar, participar, compartir; todos tienen derecho a la autoconfianza, a la motivación, a visualizar expectativas positivas en ámbitos agradables y seguros que promueven el éxito educativo.

Conclusiones

Lo que puede concluirse es que la educación sirve al Estado, ya que poco interesa como piensen, sienten o de qué manera se lleve a cabo la enseñanza, así como también las formas en la que los niños hagan suyo el aprendizaje; donde los actores del proceso educativo(Padres, Madres, Docentes alumnos y toda la comunidad escolar y educativa) deberían ser los encargados de implementar tan necesitadas reformas y evitar un currículo cargado de contenido alienante, no apto para eficientar su aplicación en la práctica con la diversidad de población existente dentro de ella lo que genera desigualdad, inequidad, segregación, ausentismo y fracaso escolar.

Por lo cual, como objetivo principal a considerar como respuesta a esta problemática, debería ser proporcionar a los futuros profesores las herramientas para trabajar con adaptaciones al plan de estudios común de la educación escolar. Este aspecto es determinante ya que otorga una intencionalidad clara al contenido que debe estar presente en la formación de profesores.

Contenido entendido como conocimiento de los planes y programas que establece la educación y de ciertas modificaciones que deben realizar a estos instrumentos (denominadas adaptaciones curriculares). En este sentido, el plan de estudios universitario se debe centrar en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículum general.

La formación de formadores y formadoras constituye un gran desafío para construir una escuela para todos, se requiere de un diseño curricular integrado que considere todas las dimensiones del ser humano, un currículo para la vida, funcional y adaptado que contemple como ejes fundamentales del proceso de enseñanza al docente dentro y fuera del aula, pero también a toda la comunidad educativa como actores activos en colaboración para beneficio de los más desprotegidos, los niños, pero aún más allá, hacia aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje.

Se requiere la formación de un profesional que dirija sus propias acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión, no solo eliminando barreras de

acceso y participación, sino también realizando un análisis crítico y reflexivo del currículo y de su propia actuación curricular.

La consecución de una educación de calidad tendrá, pues, como objetivo central para la escuela: promover y conseguir el aprendizaje de todos sus alumnos. Esta educación de calidad solo será posible si se mantiene una relación de equilibrio entre los extremos de las dicotomías planteadas y se entiende la diversidad no como un problema, sino como una solución, que nos conduce a una educación de calidad a partir de ser comprensiva, integral e impulsora del desarrollo de las personas (Blanco, 2009). El reconocimiento explícito de la heterogeneidad de los diferentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela, constatar la necesidad de convertir los pilares teóricos de la escuela en realidades didácticas, nos lleva a promover un modelo de escuela en la cual deben considerarse dos condiciones importantes: Llevar a cabo una reflexión y debate acerca de la visión que se tiene en la escuela del desarrollo, el aprendizaje y la diversidad; definir un marco conceptual compartido, partiendo de la reflexión sobre la práctica. Este segundo paso es fundamental porque condiciona la toma de decisiones organizativas y curriculares: agrupamiento de alumnos, opciones metodológicas, evaluación, etc.

Las decisiones serán muy distintas si se conciben el desarrollo y el aprendizaje desde una perspectiva interactiva; asumir las diferencias como una oportunidad para el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional, será más trascendente que cuando se consideran como un problema u obstáculo en el proceso educativo (Tomlinson, 2003).

En esta reflexión es importante revisar los procesos y medidas que pueden favorecer cualquier tipo de exclusión de los alumnos, de forma que se busquen estrategias para evitarla, asegurando que el currículo de la escuela y aula sea lo más amplio, equilibrado y diversificado posible. Es finalmente importante crear un buen clima en el centro que favorezca el desarrollo institucional, revisando las actitudes hacia las

diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los diferentes actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta, etc.

Donde el trabajo colaborativo entre los distintos involucrados del proceso educativo es factor esencial para dar respuesta a la diversidad. Es importante, asimismo, crear un ambiente físico agradable y acogedor que favorezca el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la autonomía y movilidad de todos los alumnos.

Finalmente, la formación docente requiere una visión contextualizada del fenómeno educativo, donde la producción y uso del conocimiento es delimitada por posiciones geográficas, políticas, económicas, sociales, históricas y culturales del sujeto, por lo cual se debe atender transdisciplinariamente para comprenderlo a totalidad en su realidad (Stefani, 2009).

Referencias

Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones. Madrid, Narcea.

Cassarini, M. (1997) Teoría y Diseño Curricular. México D. F., Trillas.

Fuentes, M. O. (1999) Crítica a la Escuela. El reformismo radical en Estados Unidos. México, D.F., Ediciones El Caballito.

Fullan, M. & Hargreaves A. (2001) La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale luchar. México, D.F., SEP.

Pansza, M. (1986) Pedagogía y Currículo. México D.F., Gernika.

Sacristán, G. (2010) Saberes e incertidumbres sobre el currículo. Madrid, Morata.

Schmelkes, S. (2004) La formación de valores en la educación básica. México, D.F., SEP.

Schmelkes, S. (1992) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, D.F., SEP.

Tomlinson, C. A. (2003) El aula Diversificada. México, D.F., SEP.

Torres, J. (2005) El currículum oculto. Madrid, España, Morata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1993) Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula. París, UNESCO.