

**DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: IMPLICACIONES PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE**

Diversity and inclusion: implications for Teachers' training

María Adelina Ledezma Forte

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo,
Estado Carabobo, Venezuela.

Correo-e: profemariadelina@gmail.com

Resumen

Aunque reconoce el valor de la inclusión, el docente venezolano expresa sentirse inseguro y sin las competencias suficientes para asumir el reto que constituyen los grupos de aprendizaje heterogéneos, atribuyendo esto, en gran medida, a su falta de preparación inicial y continua en función de la diversidad biológica, social, cultural y académica propia de los estudiantes al emprender su aprendizaje. Este artículo supone una reflexión en torno a las implicaciones para la formación de los profesionales de la docencia venezolanos bajo los principios de la inclusión y la diversidad. A la luz del ideario de varios especialistas, se ofrecen lineamientos como aporte para repensar la formación docente desde un currículo por competencias lo suficientemente idóneas para asumir la inclusión educativa, aceptar la diversidad y asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, en función de los derechos humanos y de conformidad con el marco normativo nacional e internacional.

Palabras clave: Diversidad, Inclusión, Formación Docente.

Abstract

Despite the recognition of the value of inclusion, the Venezuelan teacher expresses how insecure and incompetent he/she feels in heterogeneous learning environments, blaming mostly their lack of preparation for addressing the different biological, social, cultural, and academic conditions by which their students undertake learning. In this regard, this article is aimed at presenting a reflection about the implications for Venezuelan teachers training based on the educational principles of inclusion and diversity. Guidelines to rethink the professional teachers training on a curriculum by enough competences for them to take on the educative inclusion, accept diversity, and assure the participation and learning of all the students, from the human rights perspective and as established in the national and international policy framework, are presented.

Keywords: Diversity, Inclusion, Teacher training.

Recibido: 21/11/2016

Aprobado: 31/05/2017

Publicado: 01/12/2017

Introducción

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) desde hace décadas han activado el establecimiento de políticas hacia la educación inclusiva, las cuales se han materializado en Venezuela en acciones educativas dirigidas principalmente a facilitar el acceso al sistema educativo regular.

Ante la diversidad de un estudiantado cada vez más creciente en las aulas regulares, la escuela tradicional ya no es lo suficientemente adecuada y por lo tanto, el sistema educativo está obligado a hacer ajustes en sus respuestas para garantizar la democratización de la enseñanza.

Estas nuevas exigencias entrañan un desafío para las universidades venezolanas: el de la educación para la diversidad, identificando las diferencias y tomándolas como elementos positivos del quehacer pedagógico docente, entendiendo la “diversidad” como elemento enriquecedor del proceso educativo.

Por lo tanto, considerando los principios educativos, como lo son la diversidad, la valoración de la diferencia y el respeto a la dignidad e igualdad de todos los seres humanos, el proceso de integración de la matrícula de estudiantes otrora excluidos de las aulas regulares, supone retos y compromisos para el docente en su acción pedagógica, desde su formación y capacitación, pero quienes en distintos foros han reconocido y reconocen su dificultad para atender eficazmente la diversidad de las aulas, de forma que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje a todo lo largo del proceso educativo. Al respecto, Arteaga (2014) confirma en sus estudios que:

Los profesionales integrales que laboran en las instituciones educativas no están formados para responder al ideal de una educación inclusiva; (...) la instrumentación curricular no está consustanciada con las políticas de inclusión, el respeto a la diversidad, la equidad en oportunidades, atención a las diferencias y desarrollos individuales. (p. 22)

Efectivamente, y a pesar del reconocimiento del valor de la inclusión, los hallazgos de numerosos estudios muestran cuán inseguros e incompetentes se sienten los docentes en aulas heterogéneas, responsabilizando por ello a la falta de apoyo y a su poca o casi nula preparación para el abordaje de las diferentes condiciones biológicas, sociales, culturales y académicas con que los estudiantes emprenden el aprendizaje (Martínez, 2013; Ledezma, 2012; Rodríguez, 2009).

Esta situación reclama una auténtica profesionalización del docente, una alta motivación y una formación idónea inicial y continúa en función de los saberes pertinentes y desde un enfoque funcional de la educación: una educación que forme para la vida.

Se requiere de un nuevo perfil docente y por ende, se impone la responsabilidad para las instituciones de formación docente de afrontar el desafío de formar profesionales con competencias idóneas suficientes para asumir la inclusión educativa, aceptar la diversidad y asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, siempre a la luz de los derechos humanos y de conformidad con lo establecido en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

En este sentido, el presente artículo supone una reflexión acerca de la educación inclusiva y sus implicaciones para la formación de los profesionales de la docencia venezolanos en y para la atención a la diversidad.

Diversidad e inclusión educativa

La concepción de diversidad no es exclusiva de los estudiantes con dificultades; la diversidad es un rasgo inherente al ser humano cuyas características evolutivas, ritmos de aprendizaje, niveles de autonomía, intereses, expectativas y proyectos de vida son distintos. En los grupos escolares esta pluralidad resulta un factor natural. Es decir, la diversidad supone la participación escolar de cualquier persona, sin importar sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, funcionales; sin barreras para acceder al aprendizaje, a la que se le debe ofrecer una atención educativa de calidad durante toda su escolaridad (Zabalza, 1999).

Aunque a nivel internacional la educación inclusiva forma parte de las políticas de gobiernos y organismos no gubernamentales, se sigue asumiendo con diferentes significados y valoraciones, a tal punto que se plantea como un concepto confuso (Echeita y Ainscow, 2011). Históricamente, en Venezuela, la inclusión educativa ha estado relacionada con los conceptos de educación especial e integración escolar; concebidas como una serie de apoyos pedagógicos aportados por especialistas fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales, que responden a las necesidades educativas especiales de estudiantes con discapacidad o con trastornos lingüísticos específicos dentro de un contexto educativo regular (Infante, 2010).

Desde esta perspectiva clínico-positivista, los psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, terapeutas y docentes especialistas integrales, poseen la exclusividad y poder de decisión, mientras que la mayoría de los docentes de aula, como ya se mencionó, presentan

dificultades para reconocer la diversidad en sus estudiantes y no están formados en consideración y atención a las diferencias (Aramayo, 2013). Aunque el discurso que se maneja sea de no-exclusión y no-discriminación, en la práctica todavía se evidencian actitudes y conductas excluyentes como la doble discriminación, en la cual se excluye, por ejemplo, por género (femenino) y por tener “menos capacidades” (autismo).

En contraste, una concepción consensuada de la inclusión hace referencia a la totalidad, más que a un área segregada o a una especialidad, como la educación especial o la interculturalidad, o a aquellos con etiquetas, como alumnos especiales y discapacitados.

Por el contrario, y como la define Blanco (2008) desde la Organización de las Naciones Unidas, la educación inclusiva es “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunicaciones, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (p. 7). Desde esta perspectiva, la inclusión suponen o solo un medio para garantizar el derecho humano a una educación de calidad en igualdad de oportunidades, sino también, un medio para mejorar la calidad de la educación en virtud de la implicación en cuanto al desarrollo profesional de los docentes se refiere.

Así, en el campo educativo es obvia la imbricación entre diversidad e inclusión; cuestión ratificada en el año 2012, por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, al conceptualizar la inclusión como

...un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el

acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (p. 344)

En definitiva, la educación inclusiva implica la aceptación de la diversidad no como problema o como elemento segregacionista, sino como un reto que brinda la oportunidad de enriquecimiento humano y cognoscitivo a todos los involucrados en el proceso educativo. Hay que ir más allá de la simple incorporación de estudiantes a las aulas regulares; es imperativo que el enfoque sea hacia una inclusión al conocimiento.

Resumiendo algunos constructos epistemológicos aportados por Escudero (2012) y Moriña (2004), la educación inclusiva se reconoce en función de: a) profundas transformaciones educativas sistémicas que conllevan a la garantía del derecho al acceso, permanencia, participación y aprendizaje para todos los estudiantes; b) énfasis en aspectos relevantes y decisivos como los culturales, de las políticas y las prácticas, de valores y significados, lingüísticos y discursivo-pedagógicos, más que en la simple aplicación de técnicas, métodos o estrategias adaptadas; c) valoración de las diferencias como oportunidades de enriquecimiento de la sociedad sustentada en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, sin disfraces ni etiquetas; y d) la inclusión social como perspectiva de la educación inclusiva con mayor alcance, abarcando una formación continua, hacia la autonomía personal en concordancia con los derechos ciudadanos.

En este sentido, la educación inclusiva entraña una reconstrucción del currículo en sus diferentes niveles de concreción, así como también de la participación y de las relaciones de

todos los involucrados en el proceso educativo, desde la familia y la comunidad hasta el personal que administra la educación.

Aunque la educación inclusiva exige diferentes tipos de competencias y actitudes a los diversos actores educativos, el docente de aula sigue siendo el agente principal responsable del proceso educativo. En el docente recae principalmente la responsabilidad de responder a una población estudiantil más diversa; por ende, su formación inicial y continua supone de gran importancia para progresar en la consolidación de una cultura educativa inclusiva, una formación en saberes, desarrollando competencias que favorezcan la idoneidad que les facilitará desenvolverse con autonomía en el modelo de una educación con equidad y justicia.

En fin, la propia diversidad presente en los protagonistas del proceso educativo supone considerar el aprendizaje y la enseñanza desde diferentes miradas que abordan una amplitud de ámbitos que requieren que el docente sea un profesional con una formación interdisciplinar.

Implicaciones para la formación docente

Las teorías contemporáneas del aprendizaje enfatizan la importancia de que el docente posea las competencias idóneas que le permitan emprender con eficacia y eficiencia el proceso de enseñanza en contextos diversos de aprendizaje. Por lo tanto, formar docentes con competencias para trabajar en contextos y con grupos estudiantiles cada vez más heterogéneos es el gran reto que enfrentan las instituciones de formación docente en los países latinoamericanos, y Venezuela no escapa a ello. A tal efecto, es un imperativo la reconstrucción o redefinición de los perfiles profesionales y de los modelos formativos a la luz de las transformaciones pedagógicas basadas en los principios de inclusión y atención a la diversidad, hacia la

consolidación de una educación de calidad en nuestro país, en respuesta a las exigencias educativas del siglo XXI, sin exclusiones ni discriminaciones de ningún tipo.

Las instituciones universitarias de formación docente, como cuerpos críticos de la sociedad, están llamadas a crear escenarios permanentes que garanticen la educación con igualdad de oportunidades para todos, haciendo los ajustes administrativos y académicos necesarios para satisfacer las necesidades de cada estudiante, contribuyendo al desarrollo humano, en un ambiente de solidaridad y respeto a la diversidad.

De lo anterior se desprende la importancia de que se brinden espacios para la discusión crítica durante los procesos de transformación curricular de las carreras de formación docente, propiciando la inclusión curricular del abordaje reflexivo hacia la construcción epistemológica de diversidad e inclusión, antes de emprender la tarea del desarrollo de saberes de carácter más técnico y pragmático, tales como las metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación, cuyos criterios de selección dependen de la comprensión y significación que los docentes le asignan al aprendizaje y a sus estudiantes.

Como se ha reiterado, desde el enfoque de la inclusión, se reconoce la diversidad como rasgo inherente a todo ser humano y, por ende, a todos los involucrados en el proceso educativo. En consecuencia, su respuesta no debiera considerarse como una misión exclusiva de algunos docentes; por el contrario, implica una serie de competencias que deben incorporarse en las mallas curriculares de los planes de estudio de todas las áreas y especialidades de la formación docente; un bloque común de unidades curriculares dirigidas al desarrollo de competencias afines al saber pedagógico y a las prácticas profesionales de la docencia en y para la diversidad.

Por consiguiente, la atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica, en virtud de que todo docente, indistintamente de su especialidad o área disciplinar, precisa desarrollar competencias dirigidas a:

1. Promover un clima de confianza, respeto y apoyo mutuos entre estudiantes y docente, propicio para el aprendizaje y la convivencia en función de la valoración de las diferencias. En ambientes y espacios de aprendizaje con estas características se favorece el desarrollo de sentimientos de seguridad y de superación de los estudiantes, con motivación y orientación al logro (Arteaga y García, 2008).
2. Repensar el currículo en su concreción, con un repertorio variado de recursos educativos para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, ganándolos hacia el aprendizaje a través de la motivación y el refuerzo, con estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a hacer seguimiento y llevar registro del progreso individual y grupal de los estudiantes, promoviendo la toma de conciencia hacia los logros, avances y aspectos a mejorar (Infante, 2010).
3. Identificar los estilos, canales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus dificultades. Esto supone proporcionarles el apoyo necesario para facilitarles los aprendizajes, a la luz de los principios teóricos de las inteligencias múltiples, con la intención de promover cambios tanto en los ámbitos afectivo-motivacionales, actitudinales y cognoscitivos, como en las habilidades y destrezas, hacia el desarrollo integral y el mejoramiento de las condiciones de vida (Escudero, 2012).
4. Conferir un nuevo significado a las relaciones entre los participantes del acto educativo, internos y externos al espacio físico de aprendizaje, a la luz de sus historias de vida, promoviendo el trabajo cooperativo y colaborativo a favor del aprendizaje con equidad.

La práctica pedagógica inclusiva va más allá del dilema del empleo de un método u otro, de una técnica u otra, va más allá del manejo de saberes relacionados con un área del conocimiento o disciplina, o de la simple estrategia de distribución áulica de los estudiantes; implica un cambio en la forma de ver o concebir la educación en función de sus relaciones, superando el enfoque clínico-positivista centrado en el déficit (Arteaga y García, 2008).

En efecto, la organización curricular por competencias fundamentales y específicas en el proceso de profesionalización docente facilita que el estudiante de educación se apropie del enfoque inclusivo y lo haga realidad en su práctica.

En resumen, para la educación inclusiva, es primordial un docente cuyo perfil formativo incluya competencias de planificación considerando las diferencias, de mediación hacia la apropiación de saberes, de evaluación formativa hacia la consolidación del aprendizaje significativo y de compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.

Reflexiones finales

Una educación inclusiva sólo la lograremos con transformaciones profundas en los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de los currículos de las instituciones de formación docente venezolanas de tal manera que contribuyan a la generación y difusión de conocimiento sobre la diversidad, asumiendo el compromiso de transformarse y transformar, en función de un enfoque para humanizar y humanizarse desde y con el otro. Esto supone una escuela reconciliada con la diversidad que ayude a fortalecer y consolidar el valor de la pertenencia cultural y social.

En este marco, el currículo no sólo debe favorecer el acceso a los saberes culturales comunes que nos cohesionan socialmente y nos definen como colectividad, sino que también debe incluir los saberes pedagógicos vinculados con los sectores postergados, a la luz del reconocimiento y el respeto hacia la diversidad.

De estas reflexiones se desprende el exhorto a las autoridades rectoras de las instituciones de formación docente a emprenderla transformación de los currículos de formación inicial, así como a la creación de cursos, diplomados y módulos de formación continua concebidos como espacios que ofrezcan experiencias para el desarrollo de competencias profesionales sustentadas en principios constructivistas como el aprender haciendo, la toma de decisiones consensuadas en la identificación de problemas, el trabajo cooperativo y colaborativo, la búsqueda de soluciones comunes y la comunicación abierta y franca; todo ello, con la combinación de saberes actitudinales, conceptuales y procedimentales en el desarrollo de competencias docentes para atender eficaz y eficientemente la diversidad en los espacios de aprendizaje.

Un sistema educativo que segrega individuos por sus características, no requiere cambios meramente legales y arquitectónicos para disimular la exclusión, sino que exige firmes compromisos políticos y culturales efectivos que garanticen el derecho a la educación. Por todo ello, la escuela inclusiva es un imperativo ético y una estrategia efectiva para hacer realidad el derecho de todos y todas, sin excepción, a una educación de calidad, superando las concepciones y acciones enraizadas en el déficit de las personas.

Referencias

Aramayo, M. (2013). *La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI*. Caracas: Universidad Monteávila.

Arteaga, N. (2014). *Docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional (DF) al aula regular respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano*. Trabajo especial de Grado no publicado para optar al título de maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 19, Nº 2, 253-274. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253>. [Consulta: 26-07-2016].

Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org>. [Consulta: 06-08-2016].

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial No. 36.860. Caracas, Diciembre 30, 1999.

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, Nº12, 24-46.

Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, Nº 2, 109-128.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista Estudios pedagógicos*. Valdivia, Vol.36, Nº 1, 287-297. Disponible: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>. [Consulta: 18-07-2016].

Ledezma, M.A. (2012). *El Inglés Instrumental para Estudiantes con Discapacidad Visual: Una Propuesta Pedagógica de Adaptación Curricular*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Valencia, Venezuela: Autora.

Martínez, M. (2013). *Estrategias gerenciales en la integración de los estudiantes con diversidad funcional al sistema educativo regular en la U.E.P. "Ligia Cadenas", San Carlos – Cojedes*. Trabajo de Grado no publicado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela: Autor.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Rodríguez, L. (2009). *La conducta de los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular*. Tesis Maestría No Publicada. Campo Práctica Educativa. México: Autor.

UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Profesores para una educación para todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Disponible: <http://www.educalidadparatodos.org.ve/documentos>. [Consulta: 13-07-2016].

Zabalza, M.A. (1999). La atención escolar a la diversidad. Ponencia en el *Congreso Internacional Nuevas Orientaciones en la Atención a la Diversidad*. Santiago de Compostela, España.

María Adelina Ledezma Forte:

Profesora Asociada de la Universidad de Carabobo. Magister en Educación, Mención Desarrollo Curricular. Coordinadora de Línea de Investigación, Coordinadora de Docencia y Currículo (2011-2014) y Coordinadora de Investigación (2014-2015) del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE-UC. PEII (2013 y 2015). Jefa de Sección de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.