

EL DOCENTE (DE HOY) EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA INCLUSIVA E INTERCULTURAL: FORMACIÓN PERMANENTE, DEDICACIÓN Y COMPROMISO

THE TEACHER (TODAY) IN THE INCLUSIVE INTERCULTURAL SCHOOL: PROFESSIONAL TRAINING, DEDICATION AND COMMITMENT

Iulia Mancila
Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 12 de junio de 2013
Fecha de aceptación: 16 de junio de 2014
Fecha de publicación: 30 de junio de 2014

RESUMEN

En este artículo, nos proponemos reflexionar acerca de qué significa ser docente comprometido con la justicia social y la equidad, cómo se puede mejorar la práctica profesional, cuáles son las exigencias, las problemáticas y los retos de la profesionalización docente con el propósito social de luchar contra todo tipo de discriminación o desigualdad. Para ello, presentaremos los resultados de un estudio de casos que hemos realizado en un centro educativo público, de infantil y primaria de la ciudad de Málaga y especialmente vamos a indagar en las prácticas educativas llevadas a cabo por el profesorado de esta escuela "especializada en marginalidad" de Málaga, que se ha visto abocado a responsabilizarse de un alumnado "en riesgo de exclusión social". El estudio hace uso de los datos cualitativos que hemos recogido a través de observación participante y no participante dentro del aula y todos aquellos lugares y espacios donde están desarrollando actividades los sujetos objeto de nuestro estudio, así como entrevistas a varios profesionales de la educación, análisis de los documentos institucionales existentes y de aquellos otros elaborados al efecto, y todo tipo de materiales y testimonios elaborados por los alumnos y los profesores. Las conclusiones ponen de relieve el gran mérito que tiene este colectivo de docentes al haber vencido la inercia que tienen los obstáculos y haberse movido de la impotencia a la potencia, convencidos de la necesidad de cambio, para promover una mejora en la realidad educativa compleja de este centro.

Palabras claves: Compromiso Ético; Educación Inclusiva; Marginalidad; Formación Permanente; Justicia Social.

ABSTRACT

In this article, we reflect on what it means to be a teacher committed to social justice and equity, how to improve the professional practice, what are the requirements, the problems and challenges of teachers professional training with a social purpose of fighting any discrimination or inequality. We will present the results of a case study we have conducted in a public primary school from Malaga. Especially, we will analyse the conditions of the educational practices carried out by the teachers of this school. The particularity of this school is that it is known as a "specialized in marginality" school, attending the so called: "at risk of social exclusion" pupils. The study uses qualitative data we have collected through participant and non-participant observation in the

classroom and all those spaces where our study were for activities of interest, interviews with various teachers and education professionals, as well as institutional documents and all kind of documents from pupils and teachers (such as drawings, teacher's diaries, report, didactic materials and artifacts). The findings of the study highlight the great merit of this teachers which is to have overcome the inertia of the situation, the obstacles and have moved from impotence to action, convinced of the necessity to reflect on their day-to-day practice in order to promote better conditions for learning to all children and this way, to improve the challenging educational reality of this school.

Key words: Ethical Commitment; Inclusive Education; Marginalization; Teacher Training; Social Justice.

1. INTRODUCCIÓN

En el momento histórico social en el que nos encontramos y, debido a la situación de crisis que afecta y provoca grandes desequilibrios socio-económicos-culturales en los países de la Unión Europea y, en particular, la sociedad española, hoy, más que nunca, la función social y ética de la escuela está puesta a prueba. Desde el punto de vista normativo, las políticas sociales y, en el caso que nos ocupa, las políticas educativas, están mermadas por ideologías, valores e intereses dictados por las condiciones de la globalización macroeconómica y la política neoliberal más férrea desde los años '80, por lo tanto, resulta aún más necesario y urgente aunar todas aquellas fuerzas, energías, acciones e iniciativas educativas que abogan por mejorar las prácticas educativas y construir escuelas inclusivas de calidad para todos los niños y niñas.

Dentro de este escenario actual, la desigualdad en la educación sigue siendo un reto para todos los países, por lo que un sinnúmero de niños y niñas aún quedan excluidos de una educación de calidad en los sistemas escolares, debido a razones económicas, sociales y culturales. En la agenda internacional y nacional hay una urgencia en abordar este asunto, en especial proporcionando políticas y programas educativos para la mejora de las escuelas en zonas de desventaja o en riesgo de exclusión social. (Darling-Hammond, 2001; Lupton, 2004; Ainscow y West, 2006; Ainscow, 2013).

Difícil labor recae en la escuela y sus docentes, ya que se escuchan con más frecuencia voces que piden un cambio en el modelo educativo, dado que el actual no responde a la erradicación de las desigualdades e injusticias sociales existentes, así como las nuevas demandas de la sociedad. Todo ello constituye un gran desafío para aquellos profesionales de la educación que creen en los modelos de "escuelas socialmente justas" como única alternativa a la difícil encrucijada en la que se encuentra inmersa España y así "contribuir al

desarrollo de una sociedad justa", en base a los principios de acción de inclusión social, "equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico-ética...(Bolívar, López y Murillo, 2013, p.41)

Desde estas perspectivas teóricas, la educación inclusiva se concibe como "un proceso cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos a la vez que respeta la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de todo el alumnado y sus comunidades, eliminando toda forma de discriminación" (UNESCO-IBE 2008, p. 3). Además, la educación inclusiva no es un programa educativo, sino una actitud educativa, es una forma de vida de todos y cada uno y una de nosotros, como personas diferentes, pero no desiguales. (López Melero, 2008). Su objetivo es eliminar la exclusión social como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad social de clase, género, etnia, religión u origen (Ainscow, 2008,2013; López Melero, 2004).

Por consiguiente, la educación inclusiva intercultural trata de: "promover la lucha contra el racismo, es la educación básica, es importante para todos los niños y niñas, la educación para la justicia social, un proceso, es pedagogía crítica" (Nieto, 1999; Sleeter y Grant ,2003; Essomba, 2006; Banks, 2009).

No obstante, a pesar de que es un enfoque educativo [...] ", dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone una educación formal e informal, holística, integradora, que afecta a todas las dimensiones del modelo de proceso educativo..." (Aguado: 1996, p. 54) el profesorado tiene un papel crucial en la educación inclusiva intercultural, ya que es uno de los principales responsables en hacerla realidad y velar que se cumpla el derecho a la educación de todos los niños y las niñas. En congruencia con lo anterior mencionado, el director de la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, citando la declaración que hizo en la presentación del Informe Mundial sobre Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud, en Nueva York (junio de 2011), en su apertura hace la siguiente declaración: "Podemos debatir acerca de la inclusión en múltiples aspectos: conceptual, político, normativo o de investigación, pero, al final, el docente es quien ha de vérselas con la diversidad del alumnado en el aula. Es el docente el que aplica los principios de la educación inclusiva. Si no es capaz de educar en la diversidad en un centro ordinario, las buenas intenciones de la educación inclusiva son estériles." (p. 5) entendiendo aquí la diversidad en un sentido amplio.

En la misma línea Moran (2009) nos plantea la idea de que "los profesores que se centran únicamente en las técnicas de enseñanza y los niveles curriculares y no se ocupan de los asuntos sociales y morales de su tiempo fomentan una visión empobrecida de la enseñanza y de la profesionalidad de los docentes" (p. 15).

Insistiendo en el papel profesional del profesorado para conseguir romper con la escuela tradicional, pensamos que a través de la reflexión acerca de las condiciones substantivas del trabajo docente se puede avanzar un poco más en la comprensión del fenómeno educativo en la sociedad multicultural y en los tiempos actuales que vivimos, llegar a cambiar la práctica y caminar hacia un modelo de escuela que deba garantizar el derecho a que todos los alumnos y las alumnas puedan aprender. (Bernal, 2006; Tejada, 2007,2008)

En este sentido, en el presente artículo queremos exponer los resultados de una investigación educativa centrada en el análisis de la vida escolar de un colegio público de Málaga, situado en una zona de gran pobreza y marginación social, con un alto índice de población inmigrante pobre, un alto índice de desempleo y delincuencia.

La investigación se diseñó para obtener un profundo conocimiento de la realidad educativa de una escuela en circunstancias difíciles y desde la reflexión facilitada por esta investigación, tener más datos disponibles para los planes educativos y programas de mejora de la realidad de esta comunidad escolar.

El foco general fue identificar los principales desafíos, tensiones y problemas que enfrenta una escuela ubicada en una zona muy desfavorecida, en su labor de proveer una educación de calidad para todo su alumnado, así como, las posibles soluciones a estos problemas teniendo en cuenta los puntos de vista de los actores implicados (profesorado, alumnado, familias y otros miembros de la comunidad educativa)

Los objetivos a conseguir fueron:

- Identificar las características del contexto escolar y (sobre la ubicación, la organización escolar y el funcionamiento global, la oferta educativa, la relación entre la escuela y el barrio, las características generales de los alumnos, profesores y familias).
- Analizar de qué manera conecta la cultura escolar con la diversidad cultural y socioeconómica del alumnado.

- Identificar y analizar las relaciones entre alumnado y profesorado, relaciones entre alumnado entre sí y entre familias y maestros/as.
- Identificar el papel de los docentes en la mejora de la calidad de la educación en esa escuela y en la promoción de la educación inclusiva.

No obstante, en este texto no vamos a presentar la investigación entera, sino que vamos a centrarnos en una sola dimensión del análisis, especialmente relacionada con las condiciones sustantivas del trabajo de los docentes de esta escuela “especializada en marginalidad” de Málaga, que se han visto abocados a responsabilizarse de un alumnado “conflictivo”, “en riesgo de exclusión social”, un alumnado que nadie quiere.

Por ello, en primer lugar procederemos a describir la difícil realidad de este centro, que nos sirva para la comprensión del contexto socioeducativo y, a continuación, nos detendremos en el colectivo del profesorado, analizando sus prácticas diarias, resaltando las condiciones materiales y sociales del trabajo del profesorado, los obstáculos, así como las estrategias y herramientas pedagógicas que han empleado para superar las dificultades y mejorar la realidad educativa de dicho centro.

2. METODOLOGÍA

Los estudios interpretativos no proporcionan experiencias generalizables, pero capacitan a quienes las estudian y analizan para acercarse y comprender algo mejor las dinámicas complejas de la realidad educativa. Por lo tanto, siguiendo a autores como Flick (2004) y Simons (2011) la metodología elegida ha sido el estudio de casos, como la más adecuada para poder investigar en profundidad la realidad diaria que se daba en un colegio marginal de la ciudad de Málaga, con el fin de adquirir una visión detallada del contexto y las características de esta escuela y la difícil tarea del profesorado de responder a los retos y las necesidades educativas y hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y alumnas a aprender y desarrollarse plenamente.

El estudio se ha realizado durante un curso escolar y para la recogida de información hemos optado por los siguientes instrumentos:

a) Observación participante y no participante dentro del aula y todos aquellos lugares y espacios donde están desarrollando

actividades los sujetos objeto de nuestro estudio. (Diario de campo) El diario de campo se ha usado especialmente para reflejar anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, comentarios e hipótesis, fragmentos de conversaciones informales de los maestros/as o los alumnos/as y las reacciones de los sujetos observados que se consideraban relevantes y que servían para contextualizar la recogida de datos.

b) Entrevistas

Se ha realizado un número total de quince entrevistas a varios miembros de la comunidad educativa:

- Entrevista en profundidad a la maestra de primaria, del primer curso
- Entrevista en profundidad a la maestra interina, del quinto curso
- Entrevistas a las dos profesoras de apoyo
- Entrevista a la maestra de infantil
- Entrevista a la maestra de religión
- Entrevista al jefe de estudio y maestro de educación física
- Entrevista al secretario
- Entrevista al personal administrativo
- Entrevista al conserje de la escuela
- Entrevistas a varios alumnos y alumnas

La decisión de entrevistar a estos miembros de la comunidad educativa ha sido en función de su antigüedad en el centro, la experiencia docente, la especialidad. Todas las entrevistas han sido grabadas para poder registrar con absoluta fidelidad toda la información relevante para la posterior elaboración de las transcripciones de las mismas.

c) Análisis de los documentos institucionales existentes y de aquellos otros elaborados al efecto, así como todo tipo de materiales y testimonios procedentes de los alumnos/as y los profesores/as. (Dibujos realizados por niños y niñas del primero de primaria: Mi familia, Mi casa o ensayos escritos, de tipo retrato, realizados por los niños y niñas del cuarto y quinto curso).

Este tipo de información ha servido fundamentalmente para contrastar con las otras fuentes, así como para la comprensión de las propuestas educativas del centro objeto de este estudio.

d) Técnicas complementarias: fotos del colegio.

El procesamiento de los datos se realizó a partir de un análisis comprensivo, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), quienes plantean que para el análisis de los datos se debe dar la articulación de la

información, "sobre la comprensión de los mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos" (p.129), buscando "una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian" (p. 509).

3. RESULTADOS

Conozcamos el centro:

El colegio, una escuela de infantil y primaria situada en la ciudad de Málaga, a priori, no ofrece un reclamo apetecible. En la zona donde está enclavado no existe ningún lugar para recreo y expansión de los niños/as, siendo rodeado de bloques de viviendas y sin ningún espacio verde. La fisonomía de los alrededores está cambiando de una forma rápida al estar construyéndose muchas viviendas sociales (VPO) y derrumbándose los antiguos corralones y casas de vecinos. Las pocas casamatas que sobreviven están muchas de ellas en penosas condiciones físicas. El edificio tiene un aspecto muy deteriorado por el paso de los años y por su precaria estructura. Su techumbre está sostenida por vigas de madera, en dudoso estado de conservación. Lo último que se ha arreglado han sido los suelos de los pasillos y los zócalos de la entrada y sala de profesores.

"El edificio se encuentra en condiciones lamentables como se ha venido informando a las Administraciones responsables, siendo esencial la reparación de puertas y ventanas, rejas de protección, alicatado de pasillos, reparación del pavimento y saneamiento del patio central que utilizan los alumnos de Educación primaria"
Proyecto educativo

M:" Al principio cuando vienes lo primero que te impresiona es el patio. El patio me parecía *la antesala de la cárcel*. Yo venía de un colegio privado, con un patio todo lleno de árboles, mis hijos estaban en un colegio que tiene 1 Km. de palmeras y todo alrededor de pinos, entonces, cuando entré en el patio me quede sorprendida." Entrevista maestra

"..El patio nuestro de infantil es que es deprimente. Cualquiera persona, tu imagínate que tú eres madre y que tú quieres traer a un niño a este colegio, tú entras en este pasillo donde está todo destrozado, las paredes con agujeros, tú dices, bueno, ¿aquí voy a dejar yo mi niño? Sales corriendo. El patio de infantil necesitaría mínimo... un arenero donde ellos pueden jugar o un pequeño tobogán, en fin, cosas mínimas y mi compañera en su clase no

tiene ni siquiera una moqueta, entonces la clase esta horrible, parece de un país subdesarrollado.

Entonces mejorar las instalaciones, las ventanas están todas destrozadas, las rejas, bueno, horrible, las clases por dentro con agujeros. Es que necesitaría picar paredes y adecentar el centro y, en fin". Entrevista maestra infantil

"El mobiliario está viejísimo. Lo mandaron nuevo, fue hace unos 5, 6 años y ya está, juguetes para preescolar y ya está. Aquí faltan sillas, mesas, pupitres adecuados para ellos, muchas cosas. Equipos informáticos no hay nada, excepto en la secretaria". Entrevista personal administrativo.

El espacio físico del centro y sus alrededores no es gratificante y, si a ello unimos el perfil socio económico y familiar de las alumnas y alumnos que acuden al mismo, hace que este colegio no tenga buena fama en el barrio. A ello hay que añadir que cerca hay colegios concertados con una tradición e historia educativa muy valorada en la ciudad de Málaga. El colegio atiende a una población escolar de unos 150 alumnos y alumnas con una gran variedad de problemáticas. Un primer colectivo es el de los niños y niñas de etnia gitana, un segundo colectivo es el de los niños y niñas de padres inmigrantes (unos 84), un tercer colectivo compuesto por los niños y niñas de mujeres que han padecido malos tratos y que se encuentran en casas de acogida cercanas al centro. Este colectivo presenta problemas de desestructuración familiar, problemas afectivos, problemas de inclusión o de continuidad ya que se dan de alta y de baja en el centro constantemente, lo que impide un progreso adecuado. Y por último, un cuarto colectivo de población escolar, el menor porcentualmente, que presenta dificultades debido a problemas familiares, con un historial escolar en varios centros y ciudades, bajo nivel curricular, falta de apoyo familiar hacia el colegio, etc.

El medio social y familiar es muy heterogéneo y diverso. De acuerdo con la información obtenida a través de las entrevistas a los maestros y maestras del colegio y de los documentos analizados (el proyecto del centro, la memoria) las características del entorno en el que se encuentra la escuela denotan un contexto marginal, con numerosos problemas sociales de pobreza, mendicidad, alto grado de delincuencia, alcoholismo, consumo y tráfico de drogas, con familias desorganizadas, con nula o escasa escolaridad por parte de los padres. Además, hay que añadir un número creciente de población de etnia gitana y de personas inmigrantes pobres. Un gran número de familias del alumnado ha tenido o tiene algún miembro de su familia

cumpliendo condena judicial. El alto índice de desempleo y bajos ingresos, la precariedad de la vivienda permite considerar que el nivel socioeconómico de la zona es bajo.

Se puede afirmar que, debido a que el alumnado, en su mayoría proviene de familias en circunstancias económicas y sociales deficitarias, a lo que se unen las problemáticas psicológicas y comportamentales que estas mismas condiciones provocan y, si tenemos en cuenta que el centro tiene siempre plazas libres, vacantes, y también que en la proximidad se encuentra una casa de acogida, el centro se ha convertido en un centro especializado en marginación, en un gueto. Un centro con un alumnado difícil.

Difícil es, el trabajo que se lleva a cabo en el colegio, pues el cúmulo de factores de riesgo social que caracterizan el alumnado las condiciones físicas y la infraestructura en la que se encuentra la propia escuela, hacen de la labor de los docentes una dura tarea. El centro lleva una etiqueta de centro conflictivo, de gueto, de centro marginal porque los niños/as que acuden a él son los niños/as que en ningún otro establecimiento escolar encuentran sitio, son los niños/as que nadie quiere, que llevan con ellos/as un estigma.

“Lo que si veo, es que esto se ha convertido en lo que no debía de convertirse: *en un gueto*. Este colegio se está especializando en marginalidad. Todo lo que entra aquí es lo que no entra en ningún sitio y, como hay vacantes, pues vienen aquí y el entorno lo va porque hay vivienda sociales.” Entrevista c.

En esta escuela “Cada día es distinto, cada día ocurren cosas nuevas...”

Quizás una de las peculiaridades que mejor puede definir la convivencia en este centro es la complejidad de las circunstancias sociales, económicas y personales del alumnado y de las familias que acuden a él, que inciden en los comportamientos, las vivencias, en los valores, actitudes y creencias del mismo.

Todos los docentes que han participado en esta investigación coinciden en señalar que la mayor parte de las familias que lleva a sus hijos e hijas al centro, presentan graves desequilibrios y conflictos que condicionan y se reflejan en el comportamiento de los niños/as y además desencadenan una falta de interés por la educación de sus hijos/as, una relación muy escasa o nula con el centro, cuando no de conflicto. Esta actitud negativa es un problema más a la hora de desarrollar la labor educativa, pues en muchas ocasiones esa postura

provoca un distanciamiento entre los patrones culturales y comportamentales que se intentan educar en el centro y los que se inculcan en la familia.

Asimismo, muchos de los maestros y maestras están poniendo en duda la función que la escuela está desempeñando, puesto que la falta de interés tan notable por cuestiones educativas de fondo y la indiferencia o la actitud conflictiva de las familias ante el centro y los docentes, llevan a reducirlo a un establecimiento que se limita a mantener "recogidos" a los niños.

"I: ¿Y para los padres y madres de estos niños y niñas qué representa el colegio? M: En general, esto es un sitio donde sueltan los niños y adiós y muy buenas, es como una guardería donde dejan a los niños y, luego, a las dos vienen para la casa porque, la mayoría, como he dicho antes, tampoco vienen a traerlos y a llevarlos. Simplemente el colegio es donde los niños van por la mañana. Son mínimos los padres que vienen a interesarse pues, como va su niño, si va aprendiendo más, si va aprendiendo menos, si tiene alguna dificultad en alguna cosa, mínimo. Las tutorías aquí, no existen. A la hora de visitas de los padres, es que no vienen. Cuando haces alguna reunión al principio de curso tú sabes que van a venir tres, cuatro como mucho. y estos tres, cuatro padres son , precisamente, los con que tu no quieres hablar porque sus niños van medianamente bien , son medianamente educados." Entrevista jefe de estudio

Los docentes de este centro son testigos y, a veces, protagonistas, de innumerables situaciones que desconocen, que sorprenden, los desconciertan o los superan. (Falta de apoyo familiar, problemas de convivencia, violencia, conductas agresivas, falta de hábitos y normas básicas de higiene, problemas de diversas índoles que los alumnos y alumnas viven en sus entornos más cercanos y los reflejan en su comportamiento, absentismo escolar, dificultades de aprendizaje, problemas y trastornos psicológicos, etc.)

Esta misma realidad lleva al agotando del profesorado, sobre todo en momentos en que se encontraban en situaciones problemáticas prácticamente desconocidas y en ausencia casi total de apoyo por parte de la Administración. De manera general se podía decir que es grande el descontento y el desánimo que provoca en la comunidad escolar la relación que hay con la Administración. Todos y todas coinciden en que se han sentido desatendidos en muchos aspectos en los que se consideraban fundamental el apoyo y los recursos humanos. Se puede afirmar que existe una gran desconexión

entre la Administración y el centro que provoca que los esfuerzos, las necesidades, los planteamientos se estén orientando por caminos diferentes. Este tipo de relación constituye un problema más que el centro tiene y que dificulta mucho la labor de los docentes.

“Aunque se piden profesores no te lo mandan. Solo se cubre los especialistas. El primer año que yo estuve aquí, estaba de apoyo. En mes de noviembre faltaron 5 profesores durante una semana. No mandaron ningún sustituto. O sea que es problema del centro y problema de Delegación. Ahora si pides un generalista te dicen que como hay dos de apoyo que cubren los generalistas y nos quedamos sin apoyo y tú sabes las necesidades del centro. Siempre estamos bajo mínimo.” Entrevista maestra interina

El día a día el quehacer educativo supone una tremenda carga de trabajo, lo que lleva a una sensación de impotencia. Junto al empuje y la voluntariedad de “bueno, no pasa nada, estamos acostumbrados a buscar herramientas por nuestra parte”, surge la indignación que la Administración deja el centro excluido de una serie de mejoras como pueden ser tener más profesorado. La falta de recursos y apoyo, entre risas y desesperanza, dejan entrever que están desbordados y todos y todas coinciden que la Administración tendría que implicarse más.

“Hacemos lo que podemos. Es que siempre vamos igual, vamos a salto de mata. Recursos humanos no tenemos.” Entrevista maestra interina

Aunque la gama de conocimientos pedagógicos, experiencias educativas, actitudes, percepciones es variada dentro del profesorado, todos y todas coinciden, en que necesitan más herramientas educativas y formación continua. Afirman que lo que han aprendido lo han hecho con/ en la práctica (formación didáctica de carácter práctico). Algunos de ellos han leído y hecho cursos por su cuenta, pero tampoco eso ofrece una satisfacción ante la demanda del centro... (Esta formación dependía del deseo personal de cada uno de mejorar y su compromiso por hacer algo y era a costa de su dinero y su tiempo). Sin embargo, lejos de una resignación atormentada por la sobrecarga que les supone trabajar con estos niños y niñas, los docentes afrontan el día a día sin miedo a ser avasallados.

“A lo largo del curso escolar los/as profesores/as han hecho un verdadero esfuerzo para celebrar todos los acontecimientos y días conmemorables elaborando los disfraces o trayéndolos de sus casas, pues ya es sabido que no contamos con familias

pueriles ni concienciadas de que el colegio no es una simple guardería." Memoria del centro

Hay que subrayar el ejemplo positivo que este colectivo de docentes dan a todos y todas los que se dedican a la educación, dado que han sabido salirse de la rutina diaria del aula para sobrepasar la situación dramática que viven en el centro en conjunto. No obstante, en ocasiones esta misma realidad ha provocado en el profesorado sentimientos de desánimo, de impotencia, de frustración, cansancio, con pocas fuerzas, pero estos docentes no han "bajado los brazos". A pesar de ello, hay una inquietud, un afán de hacer algo para cambiar esta realidad, de mejorar la convivencia en el centro, de seguir trabajando para que los alumnos y alumnas consigan una mejor formación y para que el desarrollo social y moral de estos niños y niñas sea más gratificante para todos.

El duro esfuerzo que el profesorado tiene que dedicar a la actuación en un medio de estas características para que sea de calidad requiere mucho empeño, dedicación y trabajo por parte de todos y todas.

Para la complejidad, la gravedad y la magnitud de los problemas sociales, afectivos y emocionales que se entrecruzan en la vida del centro, los maestros/as admiten que no siempre están preparados.

"Hay de todo, hay niños que se cierran más en ellos mismos, hay niños que se pasan mucho tiempo con la videoconsola, muy aislados y eso genera mucha agresividad, no saben comportarse, se gritan, pero para ellos es lo normal, claro, porque es lo que están viviendo y son reflejo de su entorno. Entonces, yo tengo que estar siempre tratando comportamientos y a mí no me han enseñado a trabajar el comportamiento. Yo no soy psicóloga, ni pedagoga, entonces no estoy preparada. La profesión de magisterio pienso que debería cambiar porque la sociedad ha cambiado". Entrevista profesora de apoyo 2

Estos docentes se han visto abocados a responsabilizarse de un alumnado que plantea retos ajenos a las lecciones y contenidos académicos que se imparten.

"Después tú entras y ya te advierten que los niños son diferentes. Pero empiezas a dar clase como has dado toda la vida, pero rápidamente te das cuenta que eso no funciona y, entonces observas y vas observando cómo son ellos, que es otra historia totalmente diferente." Entrevista maestra

Ahora bien, lo que sobresale y hay que enfatizar es el hecho de confiar en todos los alumnos/as de la clase, como el rasgo definitorio del profesorado de este centro que se ha mostrado capaz de empezar un proceso de cambio necesario para mejorar las prácticas educativas, construir una convivencia educativa armoniosa y apostar por el futuro de estos niños/as. Un alumnado revoltoso, molesto, protestón, posiblemente está diciendo que algo mal está pasando ahí, y los profesores/as no han hecho oídos sordos, sino que, a pesar de las complejas realidades diarias que debían afrontar, se han decidido por el cambio.

"para entender los niños hay que entender la psicología de los niños. "Yo les enseño todo lo que puedo, pero, sobre todo, les escucho (como no son escuchados) La m. conoce la historia personal de cada niño, sus necesidades, falta de cariño...) La m. dice " yo quiero que sean felices. Les trato con mucho amor y mucho cariño para estar seguros de ellos mismos y con la autoestima grande" Diario de investigación

Han empezado por definir esa situación educativa, y luego encontrar la solución adecuada dentro del marco del optimismo pedagógico que le permite calcular las dificultades existentes, pero también el poder de transformación de la intervención educativa. Como apuntan Bolívar, López, y Murillo (2013) "La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita los procesos de cambio y mejora (p.43)

El proyecto educativo del centro ha surgido como producto de reflexión, del trabajo de los miembros del claustro percibiéndose un gran interés e implicación de los docentes en su desarrollo y ejecución. Este proyecto ha requerido de un trabajo compartido para elaborarlo y sostenerlo en su aplicación para dar respuesta a las necesidades institucionales. Los procesos de mejora que se contemplan son procesos de transformación de las prácticas diarias en el centro (en aspectos como: la organización de espacio y horarios, formación y coordinación continua del profesorado, cambio metodológico en el proceso de enseñanza – aprendizaje, solo por nombrar algunos)

La consistencia ética de este grupo de docentes se refiere a la coherencia entre los valores declarados y la vivencia de ellos en el ámbito escolar. Y eso se concretiza en la propuesta del nuevo proyecto

educativo que han realizado. En otras palabras, coherencia entre el decir y el hacer pedagógico.

El profesorado ha tratado durante todo el curso de intentar coordinarse y llevar a cabo el trabajo lo mejor posible, siendo el objetivo principal crear un buen clima, un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa y así poder trabajar juntos en la mejora de las prácticas educativas.

“Lo primero cuando llegué aquí comprobé que el claustro era bastante bueno, la actitud del profesorado bastante buena. Yo he estado en muchos centros y, la verdad, que el apoyo de unos compañeros con otros, cosa que además ha ido mejor, porque parte del personal más veterano que había aquí se ha ido jubilando, por cansancio, a lo mejor colaboraba menos y la gente que ha venido nueva, era más joven, con más ganas de trabajar. Por eso es muy importante que entre el profesorado haya una coordinación, que todos los conflictos se hablen y debaten y solucionarlos. En este centro hay bastante coordinación y el profesorado es sensible a la problemática de los niños” Entrevista secretario.

Este colectivo de profesores/as ha dado el primer paso que consiste en vencer la inercia que tienen los obstáculos y se han movido de la impotencia a la potencia. Para hacer esto han tenido que afrontar sus propios temores y decidirse a tomar riesgos, apostar por la “pedagogía de la esperanza”. Hay un avance cuando las personas se sienten parte del problema, cuando pasan de la crítica a la autocrítica, a la reflexión y a la acción.

“Yo creo que el colectivo da lo mejor que puede. Cuanto más problemas hay, más se vuelcan.” Entrevista jefe de estudio

También, hay que subrayar que los maestros/as que trabajan en este colegio son muy comprometidos, sensibles y dedicados totalmente a su labor. Ellos/as son conscientes de que pasar por este colegio supone un cambio muy grande en la forma de ver y actuar con los niños, en sus propias filosofías de vida.

“es un profesorado muy bueno y muy humano. Te voy a explicar por qué. Porque ponen dinero de su propio bolsillo y suelen comprar cosas a los alumnos. Es raro el profesorado que no compra caja de lápices, caja de gomas, incluso hasta zapatos. Es que es la verdad. El profesor que está allí es porque quiere estar. Tienen una actitud hacia los alumnos positiva, todos los que

trabajan allí les gusta mucho los niños y esta actitud que te guste el niño te cambia por completo el panorama. Allí es provocación." Entrevista maestra 1

La realidad del centro está llena de problemas y dificultades, pero no hay que omitir un hecho muy importante que lo afirman los propios actores educativos del centro: que es una comunidad educativa y, lo más importante, para todos estos niños y niñas es "su casa", "su hogar".

I: ¿Qué significa el colegio para estos niños/as?

M: Una salida. Ellos van contentos al colegio. El colegio está abierto al máximo. Las puertas están cerradas por problemas que, a lo mejor, aparece un hombre que ha maltratado a su mujer y quiere llevarse los niños, pero luego está abierto"

"I: ¿Cómo ven estos niños/as la escuela?

M: Los niños que hay aquí quieren mucho al colegio. Yo pienso que es muy importante para ellos por el hecho que es el único sitio donde están controlados, están atendidos, se preocupa por ellos, se intenta que se haga algo y ellos se sienten muy bien. Lo que pasa, claro, tienen problemas en sus casas y tantas historias que aquí no rinden todo lo que tendrían que rendir. Pero que después, ellos aquí, yo les veo, que vienen con ganas, se lo pasan bien... Los niños están todos muy contentos, muy felices, muy bien y eso que no les damos todo lo que les deberíamos de darles porque teníamos que ofrecerles muchas más alternativas." Entrevista jefe de estudio

Para entender que el colegio representa una comunidad es muy importante la opinión del conserje que se siente parte de esta comunidad educativa, que siente, piensa y actúa en consonancia con los demás. Destaca que al hablar del tema está usando el plural.

I: ¿Cómo es un día de trabajo?

C: Muy larguillo, constantemente en guardia. El trabajo diario es un poquito tenso, luego tienes las compensaciones de otras cosas, niños que te dejan huellas, que se vuelcan, que te ven, te abrazan. Aquí no hay una dinámica específicas, aquí es lo que tú quieras dar. Si yo me limitase a lo que tengo que hacer, pues sería poco y los demás tendrían más complicación en todo. Tantas lagunas como hay que cubrir, pues todos que estamos fuera de la clase tendremos que cubrirlas, ir a avisar a las familias, que si hace falta buscar un material de los que sea, o de ir a la Delegación a veces, al correo, al banco, mil historias. Hay niños que vomitan y vamos cubriendo un poco entre yo y otro y otro, lo que se

puede...andamos vigilantes del niño que en el recreo está solito, y estas cosas, no”

“Hasta el conserje complementa con nosotros, la cocinera, todos” es lo que afirma una de las maestras de este colegio.¹

La situación en este centro se refleja en los escritos de Bolívar, López y Murillo, (2013) quienes hablan de “constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración que se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros.”(p.26) Tal como subrayaba Gómez-Hurtado (2013) el colectivo del profesorado, junto a otros profesionales que trabajaban en el centro han entendido que su trabajo tenía sentido al “crear un sentimiento de comunidad que facilitara el éxito de sus miembros y constituyera un requisito para la creación de una escuela inclusiva e intercultural”.(p.62) .

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos presentado los resultados más significativos de un estudio cualitativo que se ha llevado a cabo en un centro educativo en un contexto de marginalidad, con un alumnado en una situación vulnerable, con una problemática muy compleja, para conocer de primera mano la vida escolar de este centro. Asimismo, conviene recordar que el objetivo de este texto ha sido evidenciar e indagar en las dificultades y retos con las que se enfrentan la comunidad escolar, especialmente el colectivo del profesorado en llevar a cabo su labor educativa.

A la luz de nuestro estudio, hemos visto que el trabajo docente pone de manifiesto el compromiso sostenido de cada uno y una de los docentes en particular y de la comunidad educativa en general con la educación pública, la justicia y la equidad. Ellos y ellas son verdaderos protagonistas que luchan a contracorriente contra cualquier injusticia y contra la exclusión social y desempeñan un papel decisivo para que la educación siga siendo democrática, para que todos los niños y las niñas, especialmente los llamados en “riesgo de exclusión” tengan las mismas oportunidades que los demás.

Por otro lado, consideramos que el acercamiento cualitativo elegido nos ha ofrecido una mayor riqueza para poder observar,

¹ Agradezco a los docentes y los demás profesionales de este centro por su participación en este proyecto de investigación

describir, analizar y construir críticamente la realidad educativa desde los propios protagonistas.

Siguiendo el pensamiento del profesor López Melero (2003, 2004), podemos afirmar que no son los niños y niñas los que traen los problemas, sino los contextos, las familias, los vecinos, el barrio. Los niños y niñas están captando continuamente, inevitablemente, todos los aspectos de la realidad cruel en la que viven y la escuela no acaba de tener medios suficientes para dar solución a estas demandas, pero ha de evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y discriminación. Si se quiere formar parte de una sociedad moderna, democrática, multicultural más justa y equitativa la educación tiene que contribuir a superar los factores de desigualdad, evitando convertirse ella misma en un factor de exclusión social. Y para que suceda, el profesorado es una de las claves. Sin embargo, hay que subrayar que los esfuerzos del profesorado deben ser apoyados, acompañados, fomentados y reglados, fortaleciendo la profesión docente y el liderazgo educativo ya que solos, o aislados no pueden conseguir una educación para formar a todos los niños y niñas en ciudadanos con plenos derechos, críticos que participen en la convivencia democrática de este país. Todas las iniciativas y propuestas de mejora, las investigaciones y las políticas y prácticas de formación y desarrollo profesional del docente para que den sus frutos, requieren de un compromiso, colaboración intersectorial y en red por parte de todos los agentes educativos responsables del sistema educativo en su conjunto.

En este sentido este estudio puede ser potencialmente relevante para todos aquellos maestros y maestras, educadores, investigadores y otros profesionales de la educación comprometidos con la escuela inclusiva intercultural, dado que los resultados muestran que este colectivo ha asumido un papel de "liderazgo educativa hacia la justicia social" ya que han "tomado y compartido iniciativas, para que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo." (Bolívar; López, y Murillo: 2013, p.41). Y siguen estos autores diciendo que " el trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto".(p.41)

Para concluir podemos decir que los maestros y maestras, a través de sus reflexiones y sus acciones hacia el cambio (el proyecto educativo), han llegado a recuperar el estatus de intelectuales comprometidos con la mejora de su entorno más cercano, desarrollando una actitud crítica y una serie de conocimientos, procesos y capacidades que definen al nuevo docente profesional para la educación que se exige en el siglo XXI y que se reflejan plenamente en el listado de Tejada (2008) resumido más abajo:

- conocimiento del entorno
- capacidad de reflexión sobre la práctica.
- actitud autocrítica y evaluación profesional
- capacidad de adaptación a los cambios
- tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad
- capacidad de iniciativa y toma de decisiones
- poder y autonomía para intervenir
- trabajo en equipo
- voluntad de auto perfeccionamiento
- compromiso ético-profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA, M. T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED
- AINSCOW, M. (2013). *From special education to effective schools for all: widening the agenda*. En L. FLORIAN, (Ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage
- AINSCOW, M. (2008a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (2a Ed.) Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2008b). *Teaching for diversity. The next Big Challenge*. En CONNELLY, F.M. *The Sage Handbook of Curriculum and instruction*. London: Sage
- BANKS, J.A. (2009). (Eds.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London & New York: Routledge
- BERNAL, A. (2006). Repensar el desarrollo profesional del profesor de educación Secundaria en tiempos postmodernos. *Kikiriki. Cooperación Educativa* ,80, 16-20
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J. y MURILLO, F.J.(2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes(Sevilla)*, 14, 15-60
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*:

- equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- HOWES, A. y AINSCOW, M. (2006). *Collaboration with a city wide purpose: Making paths for a sustainable improvement*. En AINSCOW, M y WEST, M. (Eds.) *Improving urban school: Leadership and collaboration*. Columbus, OH. Open University Press.
- IMBERNÓN, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25
- LUPTON, R (2004) *Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality*. CASE paper 76. London: CASE
- LÓPEZ MELERO, M (2003). *El Proyecto Roma: un experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Aljibe. Málaga.
- LÓPEZ MELERO, M. (2008). *La didáctica de la escuela inclusiva*. En DE LA HERRÁN GASCÓN, A. y PAREDES LABRA, J. (Coords.), *Didáctica General*. (333-358). Madrid: Mc Graw Hill
- MORAN, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 1, 45-61
D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701273675>
- NIETO, S. (1999). *Critical multicultural education and students' perspective*. En MAY, S. (Ed.) *Critical Multiculturalism* (121-215). London: Falmer.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- SLEETER, C. E. & GRANT, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Edit. Paidós Studio
- TEJADA, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43,6, 1-12
- TEJADA, J (2008). *Innovación didáctica y formación del profesorado*. En HERRÁN GASTÓN, A. Y PAREDES LABRA, J., *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (311-331). Madrid: MacGraw- Hill
- UNESCO-IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE

Fuentes Electrónicas:

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales [Fecha de consulta: 07/06/2014]
- GÓMEZ, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*,(Sevilla), 14, pp. 61-84. [Fecha de consulta: 08/06/2014]

Sobre la autora:

Iulia Mancila

imancil@uma.es

Iulia Mancila es licenciada en Psicopedagogía, Diploma de Estudios Avanzados en Políticas Educativas de la Universidad de Málaga y máster European Counsellor for Multicultural Affairs por la Universidad de Málaga y State College of Teacher Education, Linz (Austria). Actualmente es en la última fase de su tesis doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Desde 2003 participa como investigadora en diversos proyectos de investigación financiados con fondos internacionales y nacionales en los ámbitos de las políticas y prácticas en la educación multicultural crítica, la educación inclusiva y la justicia social, la formación de profesores y el currículo dentro del grupo de investigación HUM-246 "Cultura de la diversidad y escuela" de la Junta de Andalucía, que dirige el doctor Miguel López Melero.

Para citar este artículo:

Macila, I. (2014). El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso. *Revista Fuentes*, 15, Junio, pp. 261-280. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.revistafuentes.es/>
D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.12>