



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE UN TALLER DIRIGIDO A DIRECTORES DE
EDUCACIÓN BÁSICA PARA DESARROLLAR SU LIDERAZGO
PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
ROCÍO OLIVARES MORALES**

**DIRECTORA DE LA TESINA:
MTRA. LAURA ÁNGELA SOMARRIBA ROCHA**

**COMITÉ DE TESIS:
MTRA. GUADALUPE BEATRIZ SANTAELLA HIDALGO
LIC. MARIA EUGENIA GUTIÉRREZ ORDOÑEZ
MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO
MTRA. BLANCA ROSA GIRÓN HIDALGO**



Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Mayo, 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Desde el momento que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (.....)”el rostro del otro significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato”
(Levinas, 2000)

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Nacional Autónoma de México** a quien debo mi formación profesional al ser mi Alma Mater.

A la Facultad de Psicología, en donde viví mis primeras experiencias en esta apasionante ciencia

A la División de Educación Continua por su acompañamiento hasta la culminación de este trabajo.

A mi Directora, Maestra Laura Ángela Somarriba Rocha, por sus conocimientos, por su paciencia pero sobre todo por su apoyo para no desistir.

A cada una de mis sinodales que me brindaron la oportunidad de aprender de su experiencia

DEDICATORIAS

A mis padres, quienes estuvieron y me dieron la vida y me enseñaron siempre el valor de la tenacidad y la recompensa al esfuerzo.

A ti, mi querido esposo, por estar a mi lado y mantenerte firme en toda circunstancia demostrándome que lo imperfecto en el amor es lo que lo convierte en incondicional.

A mis hijos, mi inspiración, orgullo y soporte en los momentos más difíciles y mi motivación para ser mejor día a día.

A ti, que siempre has estado para apoyar todos mis proyectos y locuras sin juzgar, dando un significado especial a la palabra hermana.

A mis amigos que me han acompañado de manera incondicional y en todo momento me han demostrado la esencia de la amistad; incluso aquellos que han estado por un corto tiempo pero de manera trascendental han dejado huella en mi camino y a quienes comparten la utopía de la inclusión como la posibilidad de hacernos más humanos.

INDICE

RESUMEN.....6

INTRODUCCIÓN.....8

CAPÍTULO 1

PSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA

1.1 Origen de la Psicología Educativa13

1.2 Principales enfoques de la Psicología Educativa.....15

1.3 La Educación, contexto para la Psicología Educativa17

1.4 La Psicología Educativa en la formación del Docente del siglo XXI.....21

CAPÍTULO 2

EL DOCENTE REFLEXIVO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2.1 Inclusión y Atención a la Diversidad. Políticas Educativas.....24

2.2 Prácticas docentes: inclusión o exclusión en las escuelas.....29

2.3 El docente reflexivo, necesidad de la escuela inclusiva.....34

CAPÍTULO 3

LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES

3.1 Definición de Líder y liderazgo. Características del líder.....38

3.2 Teorías del liderazgo.....41

3.3 El Liderazgo necesario para transformar escenarios educativos.....45

3.4 Transformación de prácticas docentes, impulso del Líder.....49

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

TALLER PARA DESARROLLAR EL LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....52

ALCANCES Y LIMITACIONES.....84

REFERENCIAS.....87

ANEXOS

RESUMEN

Hablar de diversidad conlleva a reflexionar y analizar el tema de las diferencias producto de nuestra naturaleza humana. Hablar de calidad, justicia y equidad en el contexto escolar implica rebasar las políticas educativas que se guían por un sentido compensatorio hacia la población vulnerable para transitar hacia una cultura inclusiva donde la diversidad sea sinónimo de enriquecimiento en los aprendizajes.

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar el papel trascendental que desempeña el directivo escolar y la necesidad de desarrollar en él, habilidades que le permitan asumirse como líder que influye en sus docentes para buscar la transformación de prácticas homogeneizadoras hacia prácticas que den respuesta a la diversidad de alumnos que confluyen en un aula bajo un enfoque de inclusión.

Se presenta la propuesta de un taller que permita a los directivos de educación básica adquirir herramientas de liderazgo para enfrentar este reto, a través de la modificación de actitudes y comportamientos guiados por la Psicología Educativa en su escenario ideal de aplicabilidad: la escuela

Palabras clave: Psicología Educativa, diversidad, inclusión, liderazgo.

ABSTRACT

Speaking of diversity leads to reflecting and analyzing the issue of differences product of our human nature. Speaking of quality, fairness and equity in the school context involves passing the educational politics guided by a compensatory direction towards the vulnerable population to move towards an inclusive culture where diversity is synonymous with learning enrichment.

This workshop have the aim to show the transcendental function by the school management and the need to develop it, to enable it to assume skills as a leader who influences their teachers to seek the transformation of homogenizing practices to practices that respond to diversity of students that come together in a classroom with a focus on inclusion.

The proposal for a workshop that allows managers to acquire basic education leadership tools to meet this challenge, through changing attitudes and guided by educational psychology in your ideal scenario applicability behaviors occur: The school.

Keywords: educational psychology, diversity, inclusion, leadership.

INTRODUCCIÓN

Dondequiera que un grupo de personas realiza una actividad conjunta, surge una figura de liderazgo y la escuela no es la excepción.

En lo cotidiano referirse al liderazgo y sus características se asocian de manera intrínseca al Director del plantel escolar como el responsable de alcanzar los objetivos establecidos desde la política educativa. En esta perspectiva, el Director sigue empoderado como autoridad máxima limitando así la posibilidad de un trabajo cimentado en la colaboración y corresponsabilidad de su comunidad docente hacia la mejora escolar.

Sólo a través de compartir responsabilidades traducidas en una visión a futuro y reconociendo la individualidad de cada una de las personas que integran la comunidad escolar, se puede favorecer la construcción de equipos de trabajo que asuman la atención a la diversidad como cultura y se vea traducida en prácticas inclusivas.

En este contexto, cobra relevancia la Psicología que, poniendo en juego sus fundamentos científicos, propicia y/o transforma conductas, actitudes, comportamientos como resultado de aprendizajes significativos que permitan a todos los actores educativos enfrentar, de manera exitosa, lo que esta sociedad globalizada requiere en este momento histórico.

Este documento presenta una propuesta diseñada para los directivos de escuelas de educación básica que, bajo la modalidad de taller, les permita adquirir herramientas para desarrollar y/o fortalecer un liderazgo compartido y democrático y, como consecuencia, en sus escuelas se refleje un movimiento donde la reflexión, el análisis y la transformación de las prácticas sea el preámbulo de cambios de conducta visualizados en una atención a la diversidad como esencia de la calidad educativa, sinónimo de equidad y justicia social.

El capítulo 1 está dedicado a la Psicología y de manera más específica a la Psicología Educativa con la intención de identificar, de manera exacta, los esfuerzos de ésta ciencia por comprender y explicar los fenómenos educativos. Asimismo, puntualizar que en el terreno de la educación son distintas las disciplinas que convergen y se complementan para propiciar la reflexión, el análisis y la toma de decisiones de todo lo que ahí se suscita.

En el capítulo 2 se aborda el tema de la Atención a la Diversidad como un mandato establecido en la política educativa nacional desprendido de las políticas internacionales y la necesidad de que todos los actores educativos movilicen y transformen, si así es la necesidad, sus prácticas para responder de manera pertinente y diferenciada a todos los alumnos.

En el tercer capítulo, se plantea la necesidad de que el sistema escolar evolucione bajo un enfoque de educación inclusiva y principalmente los roles de los líderes. Que el Director reconozca las características de su gestión, sus fortalezas, sus áreas de oportunidad y vislumbre la posibilidad de asumirse como un líder que influye en su colectivo docente con la intención de transformar sus prácticas para generar aprendizajes significativos en relación a un trabajo colaborativo y de valores compartidos que permitan responder así a la premisa de una EDUCACIÓN PARA TODOS.

Finalmente, como capítulo 4, se presenta la propuesta diseñada para identificar las características que comparten personas que lideran escuelas inclusivas, destacar la necesidad de abordar a la escuela bajo los postulados del trabajo colaborativo y desarrollar herramientas que permitan al personal directivo de una zona escolar, asumirse en el rol clave de un liderazgo que promueva la atención a la diversidad bajo las premisas de la inclusión educativa.

CAPÍTULO 1

PSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA

En la actualidad el campo de la educación ha sufrido una transformación en todos sus ámbitos, desde la pedagogía aplicada hasta los elementos que la subyacen como los políticos y sociales, sumados todos a la influencia de los avances tecnológicos. Esto ha provocado que todos los actores educativos que en ella confluyen, tengan la imperiosa necesidad de poseer, primero, amplios conocimientos teóricos aunados a las habilidades necesarias para adaptarse a esta sociedad en constante cambio, así como aquellas que le permitan lograr una convivencia sana y pacífica incluyendo las habilidades para hacer un uso adecuado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) para cumplir con el único objetivo de la educación: El aprendizaje.

En este nuevo contexto social que da vivir en esta sociedad llamada de la información y del conocimiento, la educación se enfrenta a su principal desafío: superar la escuela tradicional que ha sido rebasada por un mundo globalizante. Como lo menciona De Zubiría (2013), *“...la escuela homogenizante, rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva no se corresponde con un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante”* (p.3)

Se requiere entonces formar seres humanos que cuenten con las competencias necesarias para transformar la situación en que actualmente vive la sociedad. Así, la educación deberá apostar porque quien aprenda, lo haga con un interés genuino de conocer, con la intención de buscar una autonomía de pensamiento, una mirada crítica y reflexiva para que en consecuencia, actúe y tome decisiones de manera independiente.

El desafío no es tarea sencilla, se requiere de un trabajo conjunto entre las

distintas disciplinas que comparten el terreno de la Educación como lo son la Psicología Educativa, la Pedagogía, la Sociología de la Educación, etc. para que a través de un trabajo multidisciplinario se logre el propósito común antes mencionado.

Pero hablar de una multidisciplinariedad para abordar los temas educativos ha sido un tema de controversia al tener diferentes posturas respecto a qué es y de qué se ocupa la Psicología de la educación. Lo que sí debe quedar establecido de manera muy precisa, es que la Psicología puede ayudar a mejorar, de manera muy significativa, los procesos de aprendizaje o más ampliamente la educación y la enseñanza.

Es aquí donde puede participar y exponer sus alcances que tiene en el terreno de la Educación, según Coll (2008), "*sus esfuerzos por comprender y explicar los fenómenos educativos*" (p.47) con la intención de llegar a una propuesta de intervención que, sustentada en esta ciencia, permita visualizar posibilidades de cambio en algunos agentes educativos.

Es necesario entonces puntualizar algunos fundamentos básicos de la disciplina científica que es la Psicología General que permitan vislumbrar, en su justa dimensión, sus implicaciones e importancia en el terreno de la Educación; principalmente para promover la transformación de prácticas docentes basada en la reflexión y análisis del contexto de su praxis a través de una de sus ramas que es la Psicología Educativa.

Históricamente, la Psicología es tan antigua como los intentos por describir e interpretar la conducta humana. Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos y Díaz-Barriga (2010) hacen referencia a que esta ciencia en sus orígenes ha estado asociada con la magia, la religión y la filosofía, además de que ha tenido que transitar por diversos escenarios hasta sentar sus bases como ciencia que estudia la conducta y los procesos mentales.

Etimológicamente, Psicología proviene del griego **psique: alma y logos: ciencia** lo que llevaría a definirla literalmente como la ciencia del alma; sin embargo, si se conceptualiza según sus ámbitos de estudio o de actuación, se manifestarían serios problemas, pues son tan amplios los escenarios de la Psicología como amplios los “entendidos” que se tienen de ella en lo cotidiano, sobre todo cuando se habla de la Psicología aplicada, es decir de lo que hacen los psicólogos.

Al respecto, Arana, Meilán y Pérez (2006) revisan ampliamente el concepto de la psicología desde la epistemología y de lo que hacen los psicólogos haciendo una fuerte crítica acerca de la difusión masiva que se hace de ésta ciencia en medios de comunicación poco profesionales, formando ideas erróneas en la gente común. Estas ideas se centran principalmente en que la psicología enfoca su atención en quienes tienen problemas y sus estrategias para remediarlos, sin ver el lado opuesto que permitiría visualizar su apoyo en las personas sanas y en el nivel de prevención.

De esta forma, es necesario tener presente estas consideraciones y buscar la definición que mejor empate para el propósito de este trabajo.

Fernández Trespalacios (1987, en Arana 2006) define la Psicología como *“...conjunto de conocimientos básicos sobre la psique humana que, aplicados mediante unas técnicas apropiadas, permiten resolver muchos de los problemas que los seres humanos encontramos en la realización de nuestra conducta.”* (p.117)

Por su parte, César Coll (en Rigo, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas 2005) hace referencia a la Psicología desde su objeto de estudio cuando menciona que *“...el estudio de la Psicología es un objeto de estudio específico, digamos que es el comportamiento humano, y el comportamiento humano siempre debe entenderse en el marco de una red de significados, de sentidos y de intencionalidades”* (p.5).

Por consiguiente, si se especifica que la Psicología se encarga de trabajar con la

conducta o comportamiento humano y no sólo en el aspecto remedial sino a nivel también de prevención, se tendrá que revisar que puede aportar en el terreno educativo y principalmente en el contexto llamado escuela; el cual podría considerarse como un terreno fértil para la innovación, para la creatividad del Psicólogo y para poner en juego los conocimientos científicos buscando propiciar, y/o transformar, en éste espacio, comportamientos que sean manifestaciones de aprendizajes significativos y duraderos para enfrentar este mundo actual.

1.1. Origen de la Psicología Educativa

Si bien hablar de la Psicología y de lo que hacen los Psicólogos acarrea confusiones para muchos, hablar de lo que es la Psicología Educativa y su objeto de estudio lo es aún más.

En este apartado, se hará un breve recorrido histórico que permita ubicar los orígenes de esta rama de la Psicología así como sus principales enfoques que permitan comprender de manera amplia su función, su objeto de estudio y sus alcances dentro del campo de la educación.

La Psicología Educativa surge a la par que se desarrolla la Psicología General pues como lo menciona Tirado et al (2010) , *“Si bien en la antigüedad clásica no se contaba con algún concepto o método de lo que hoy conocemos como Psicología Educativa, ya existían observaciones importantes sobre los procesos educativos del ser humano...”* (p.4)

De esta manera estos autores resaltan las aportaciones, en este terreno, desde las distintas doctrinas filosóficas a partir de los años 470-400 con Sócrates hasta los grandes pensadores de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en que se establece el inicio de la Psicología experimental como ciencia y posteriormente surge la Psicología psicoanalítica para aportar también elementos a la naciente Psicología Educativa.

Ya ubicados en el campo educativo, Coll, Palacios y Marchesi (2014), se refieren a las relaciones entre Psicología y Educación y mencionan a Herbart como uno de los pensadores más influyentes del siglo XIX en el pensamiento pedagógico quien *“afirmaba ya que la filosofía moral debe indicar a la Pedagogía los objetivos a alcanzar, mientras que la Psicología debe procurar los medios apropiados para ello”* (p.1)

En el mismo apartado, Coll et al. (1996) mencionan que:

Las expectativas depositadas en la psicología desde el campo de la educación se nutren fundamentalmente de los progresos espectaculares realizados durante las primeras décadas del siglo XX en tres áreas:

- 1-Las investigaciones experimentales del aprendizaje
- 2-El estudio y la medida de las diferencias individuales
- 3-La psicología del niño (p.1)

Por otra parte, el Colegio Oficial de Psicólogos (1998), marca 4 épocas en el desarrollo histórico de la Psicología Educativa de acuerdo a las tareas que ha ido asumiendo:

La primera etapa la ubica en el período de 1880 a 1920 en que esta rama de la Psicología se asocia fuertemente a Educación Especial pues sus tareas principales eran la aplicación de test para el diagnóstico y atención de niños problemáticos.

La segunda etapa, de acuerdo a este colegio, abarca del año de 1920 a 1955, período caracterizado por el auge que se tenía de la salud mental y a esta disciplina se le adjudican las funciones de atención de los problemas psicológicos infantiles tanto dentro como fuera del contexto escolar así como los aspectos de tipo emocional, afectivo y social del alumno.

1955 a 1970 es el período señalado como la tercera etapa. En este tiempo se considera necesario que el psicólogo incorpore a sus conocimientos lo referente a

metodología didáctica para que sea el puente entre el “conocimiento psicológico” y la práctica escolar.

A partir de 1970, se da un giro fundamental respecto a las prácticas psicológicas; se resalta la importancia de los contextos familiar, social, comunitario y escolar en las problemáticas de los alumnos, modificando con esto la atención individualizada que se tenía hasta ese entonces como práctica tradicional, considerándose ésta la cuarta etapa.

1.2 Principales enfoques de la Psicología Educativa

Si bien se revisaron ya algunos aspectos de su historia, es necesario precisar ahora los paradigmas que han nutrido a la Psicología Educativa sin la intención de detallar las numerosas aportaciones que hace cada uno de estos enfoques a la educación. Baste mencionar algunas ideas centrales para lo cual se retoma lo planteado por Tirado et al. (2010)

- **Conductismo:** Sus aportaciones principales a la educación son derivadas de las ideas asociacionistas para formar el conocimiento y promover el aprendizaje. Bajo este paradigma, el profesor es quien tiene el poder del conocimiento y en una situación unilateral, lo transmite a sus alumnos quienes son vistos como receptores pasivos. La forma de medir sus aprendizajes es a través de situaciones en que puedan reproducir lo que aprendieron. Sus principios fueron base de los procesos de programación educativa y técnicas de modificación de conducta que siguen vigentes en la actualidad. Su principal representante Burrus Frederic Skinner
- **Cognoscitivismo:** Sus bases teóricas las ubica en los procesos del cómo se adquiere el conocimiento concibiendo al sujeto como un agente activo y al profesor como facilitador de los aprendizajes.
Su aportación a la educación es indiscutible a través de teorías del

constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, han generado estrategias de instrucción que actualmente facilitan la labor de todo docente.

Jean Piaget, Jerome S. Bruner, Robert Gagné, David Ausubel están entre sus principales representantes.

- Humanismo: Aunque este enfoque parte de supuestos teóricos ubicados en la Psicología clínica, al terreno educativo aporta el ubicar al estudiante como persona que no puede ser estudiada en partes, sino de manera integral y que no se pierda de vista los procesos afectivos. Entre sus teóricos que destacan en la educación están: Abraham H. Maslow, Juan Luis Vives, Gordon Allport y Carl Rogers.
- Histórico Cultural: Este enfoque tiene como principal representante a Lev S. Vigotsky y sus planteamientos socioculturales que remarcan la importancia de las interacciones sociales en el aprendizaje así como el estudio de la conciencia, con sus elementos subjetivos, que guían la conducta humana.
- Constructivismo: Considerado más una orientación que un enfoque, éste se nutre de los enfoques antes descritos y aporta al campo de la educación numerosas premisas psicológicas que permiten entender lo que sucede en el ámbito escolar en todas sus dimensiones. De manera más precisa, se puede considerar que se recurre a sus principios de manera frecuente tanto para explicar los procesos educativos como para fundamentar proyectos de mejora escolar. César Coll es considerado como uno de los autores que más ha trabajado bajo esta perspectiva.

1.3 La Educación, contexto para la Psicología Educativa

Con lo anterior, se tiene una visión amplia de las bases teóricas de la Psicología Educativa y su independencia de la psicología General. Como lo menciona Coll (2014) *“La Psicología de la Educación es inequívocamente una disciplina aplicada pero no es la psicología general aplicada a los problemas educativos”*. (p.34)

...La psicología de la educación debe ocuparse ante todo del análisis de los comportamientos y de los procesos psicológicos que surgen en los alumnos como resultado de las intervenciones pedagógicas. Procediendo de este modo, la Psicología de la Educación se configura como una disciplina científica diferente, al mismo tiempo de la psicología y de la pedagogía. (p.4)

Es trascendental ahora ir perfilando la atención, puntualizando aún más el campo de estudio de la Psicología al intentar aportar sus conocimientos al terreno de la educación así como su metodología etc. pues al respecto se han generado confusiones; baste decir que inclusive entre los mismos Psicólogos se han encontrado controversias en cuanto a clarificar a qué se dedica la Psicología Educativa, cuál es el rol del psicólogo en este escenario y cuál es la diferencia de las otras ciencias con las que comparte el terreno tanpreciado de la Educación; específicamente con la Pedagogía con quien se puede decir que está tan unida que puede en algún momento confundir, a quien no tenga el referente preciso, de lo que aborda cada una y cómo lo hace.

De la misma manera, es necesario tener presente las tensiones que han surgido respecto a su aplicabilidad. Coll (2014) resalta que existen dos formas principales de concebir la relación entre la Psicología y la educación y cada una con sus características propias: *“La Psicología de la educación entendida como un campo de aplicación del conocimiento psicológico, y la psicología de la educación entendida como una disciplina puente de naturaleza aplicada”* (p.37)

En la primera forma de entenderla, el estudio de la educación aporta al desarrollo del conocimiento psicológico. Como disciplina puente, su orientación es educativa y sus fundamentos aportan a la mejora de la educación.

Actualmente, hablar de educación es un tema más que vigente en la sociedad pues mucha es la información que circula por todos los medios de comunicación. Se habla de educación haciendo referencia a los malos resultados de logro educativo: reprobación, deserción, ausentismo, rezago escolar, etc., a nivel nacional e internacional y se alude enseguida a la escuela y en específico a los docentes, como responsables de estos resultados. Considerado como un asunto de dominio público, todos, o casi todos, tienen un punto de opinión.

Vale la pena entonces detenerse primeramente a clarificar ¿Qué es educación?, para entonces definir ¿Qué puede hacer en este terreno la Psicología Educativa? y ¿Cuál es su contribución, y corresponsabilidad en esos resultados educativos?, como parte de las tantas disciplinas que al respecto convergen.

En el informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), presidida por Jaques Delors en 1994, la educación es definida como un proceso de formación social, a través del cual se informa a la persona sobre el medio en que vive y sobre la historia, a la vez que se le capacita para aplicar dicha información en su realidad circundante con objeto de influir en ella y de este modo progresar hacia los ideales de paz, armonía y justicia social.

De igual manera, *“la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”*. (Delors, 1994, p.12)

Por su parte, Ausubel, Novak y Hanesian (1990) refieren la educación como el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos a través de los cuales se ayuda al

individuo para desarrollar y mejorar sus facultades intelectuales, morales y físicas. De la misma manera, precisa que la educación no crea las facultades, sino contribuye para que estas se expandan y puntualicen.

En el Diario Oficial de la Federación (2009) se define la educación como:

Medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (p.22)

De acuerdo con Rizvi y Lingard (2013)

La educación es una actividad deliberada e intencional, dirigida al logro de una variedad de fines que potencialmente incluyen el desarrollo de individuos cultos, capaces de pensar racionalmente, la formación de una sociedad sostenible y la realización de objetivos económicos que beneficien tanto a los individuos como a sus comunidades (p. 101)

Esta última definición considera la parte instrumental de la educación que no se puede dejar de ver como parte de las políticas educativas y es que la educación tiene también una función económica al perseguir la formación de capital humano que el país necesita para participar en la economía global, aunque no por esto se debe de perder de vista la formación integral de las personas con valores sociales de igualdad y democracia.

Desde estas definiciones, se puede considerar que la Educación demanda a la Psicología fortalecerla en su función de integración social y en su actividad cotidiana y principalmente en un escenario: La escuela, espacio creado por el estado para brindar de manera sistemática las actividades de formación.

La escuela, en sí misma, es un contexto donde convergen diversos factores que

están implícitos en los procesos de aprendizaje y la psicología educativa utiliza los conocimientos adquiridos para encontrar soluciones dentro del ámbito escolar, cómo interviene en estos y en qué áreas se aplican estos conocimientos. Es decir, centra su atención en los procesos educativos.

Ausubel (1990) menciona que, considerando que el aprendizaje humano va más allá de un cambio de conducta, para entender lo que sucede en la labor educativa se debe tener presente entre otros elementos, al profesor y su forma de enseñar, el currículo y el contexto en que se desarrolla el proceso educativo. De esta manera, este autor considera que la psicología educativa busca explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que la influyen, y que estos fundamentos psicológicos proporcionaran los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces.

En Coll (2014), se hace referencia a la labor que ha dedicado la psicología de la educación, principalmente al estudio de los procesos de cambio relacionados con los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, en los últimos tiempos se ha ido abriendo su abanico de investigación hacia otro tipo de prácticas no escolares pero si educativas.

Los contenidos de la psicología educativa se pueden agrupar en dos bloques, de acuerdo con Coll (2014)

...de un lado los relativos a los procesos de cambio que se producen en las personas como resultado de su participación en situaciones y actividades educativas; del otro, los factores, variables o dimensiones de las situaciones y actividades educativas que se relacionan directa o indirectamente con estos procesos de cambio y que contribuyen a explicar su orientación, características y resultados. (p.50)

Si se considera todo lo anteriormente expuesto, podríamos concluir que la psicología educativa encontrará sus ámbitos de implicación en todos aquellos procesos de enseñanza y de aprendizaje y los posibles problemas que puedan

presentarse en todos los contextos que éstos sucedan.

Por tanto y situados en los contextos, se puede asumir que *“El Psicólogo de la educación es aquel que toma por objeto específico el estudio científico de los procesos interindividuales gracias a los cuales se operan cambios individuales”* Gilly (1981, en Besse 2007, p.3)

1.4 La psicología educativa en la formación del docente del siglo XXI

Ante los grandes retos que enfrenta en la actualidad la Educación en México, sobre todo en el énfasis que se ha puesto sobre los resultados académicos y el aprendizaje de los alumnos, cobra fundamental importancia la labor que adquiere el docente para propiciar en los estudiantes aprendizajes significativos que atenúen los fríos resultados estadísticos sobre logro educativo.

Uno de los datos más relevantes es el correspondiente a la deserción escolar y a las variables que están alrededor de ésta, y que comúnmente los docentes atribuyen a causas externas a la propia escuela.

Según datos recientes, existen 3.9 millones de niños, entre los 3 y 14 años, que no reciben educación en una escuela y no por un problema de cobertura sino por otras razones que no tienen que ver con la falta de oferta. En una entrevista realizada a Sylvia Schmelkes del Valle, (Chávez, 2014), hace referencia a que no siempre la deserción escolar es por falta de cobertura, sino que se conjugan varios factores como lo son problemas de trabajo infantil, de pobreza, de discapacidad y, en algunos casos, sobre todo en el nivel básico de secundaria, la deserción está fuertemente asociada a una falta de relevancia del significado de la escuela para los jóvenes

Esta falta de relevancia se ve reflejada en los datos de bajo aprovechamiento que muchas veces anteceden a una deserción, y que casi siempre se atribuyen a la

falta de apoyo de los padres; a cambios de domicilio, problemas económicos, etc., difícilmente hacen referencia a la práctica docente aun cuando su función es determinante al considerarse líder orientador de los procesos de aprendizaje.

En estos momentos de crisis educativa, la sociedad requiere docentes con posturas dispuestas a la transformación; con otro tipo de prácticas sustentadas en la reflexión y el análisis del momento histórico en el que nos encontramos; docentes que desde su propia actualización estén preparados para trabajar con alumnos que nacieron con esta era tecnológica y asuman que para que una escuela sea efectiva debe contar con la capacidad de todos sus integrantes para estar abiertos a los cambios.

Asimismo, es necesario reconocer que en este mundo complejo y esta sociedad cambiante el docente presenta signos de frustración o desolación al no poder dar repuestas a las necesidades de sus alumnos con las herramientas con que actualmente cuenta. Así, Rojas (2006) menciona que *“En este marco de exigencias, la Psicología de la Educación representa un pilar fundamental en su formación porque le ofrece las herramientas para la comprensión de la conducta humana en ambientes educativos”* (p.113)

...La Psicología de la Educación, debería orientar sus esfuerzos hacia la comprensión del nuevo pensamiento, analizar los cambios de las nuevas generaciones, tratar de comprender las demandas de niños y jóvenes para adecuar los centros educativos a esos requerimientos y no al revés (Rojas, 2006 p. 115)

De esta manera, se podría ir entrando en el terreno de la definición de acciones concretas, si es que esto es posible en un contexto de incertidumbres, del Psicólogo de la educación que se presenta así bajo muchos rostros: el innovador, el observador objetivo, el facilitador de las relaciones, el especialista en niños, el que apoya a la comunidad educativa en la búsqueda e implementación de la calidad educativa; en una sola frase: el psicólogo que promueve el aprendizaje.

De acuerdo con Fenstermacher y Richardson (s/f, en Coll 2014): “...*los psicólogos de la educación deberían asumir que la educación es una práctica social y que implicarse en una práctica social comporta necesariamente adoptar unas determinadas opciones ideológicas y morales...*” (p. 43)

De la misma manera, los psicólogos educativos

No pueden orientar su trabajo hacia la comprensión y mejora de las prácticas educativas sin plantearse y responderse algunas cuestiones fundamentales sobre la educación que no son, en sentido estricto, de naturaleza psicológica: ¿cuáles deben ser los fines de la educación?, ¿qué tipo de persona se quiere contribuir a formar con las prácticas educativas?,... ¿cómo debe atender la educación a la diversidad?... ¿qué es una educación de calidad?, etc. (Coll, 2014, p. 43)

De esta forma, y tratando de dar respuesta a estas interrogantes, es necesario plantear un panorama de la política educativa actual que ubique la presente propuesta en el contexto adecuado.

CAPÍTULO 2

EL DOCENTE REFLEXIVO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2.1 Inclusión y atención a la diversidad. Políticas educativas

Ubicados en la escuela, el escenario ideal de aplicabilidad de la Psicología Educativa, entendida esta como una disciplina puente entre la Psicología y la educación en la que su principal tarea consiste en *“elaborar, tomando como punto de partida las aportaciones de la psicología científica, instrumentos teóricos, conceptuales y metodológicos útiles y relevantes para explicar y comprender el comportamiento humano en los entornos educativos”* (Coll, 2008), es necesario hacer una revisión del panorama actual de lo que sucede en este contexto, comprender los procesos psicológicos que surgen en los alumnos como resultado de las intervenciones pedagógicas para poder intervenir, y de la política educativa que guía su actuar tanto a nivel Internacional como Nacional con la intención de vislumbrar cuál es el sustento al hablar de Inclusión y Atención a la Diversidad.

Partiendo de entender por política las decisiones que tomen los gobiernos, tanto para hacer o no hacer algo.

La política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad. Así pues, las políticas públicas son normativas... destinados a guiar las acciones y la conductas de las personas (Rizvi y Lingard, 2013, p. 27)

Con esto hoy en día, en el contexto nacional, se está impulsando una transformación de tipo social, económica, política, cultural y educativa que obedece a políticas internacionales y que aspiran a satisfacer *“uno de los derechos fundamentales de las personas: el acceso a la educación”* de acuerdo al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASSE (2011, p.13.)

Pero el acceso a la educación por sí mismo, no es garantía de buenos resultados educativos. La comunidad internacional se ha manifestado por perseguir los principios de equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas, lo que conlleva a promover la inclusión y luchar contra la desigualdad social. Se promueve entonces que hablar de calidad educativa sea sinónimo de una escuela inclusiva y abierta a la diversidad.

En este sentido, México ha asumido como compromisos los acuerdos establecidos en las diferentes reuniones y acuerdos convocados por la UNESCO a partir de la década de los años 90's. En el MASSE (2011), se nombran como principales la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, de Jomtien, Tailandia en 1990, la aprobación de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad* en 1993, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* celebrada en Salamanca, España 1994; ésta última se puede ubicar como un parteaguas principalmente para los servicios que presta la Educación Especial pues se impulsa el abandono de los principios de normalización e integración y promueve el concepto de necesidades educativas especiales, poniendo énfasis en la necesidad de que los ambientes educativos sean propicios para el aprendizaje de todos los que allí confluyen.

Para comprender mejor esta etapa, es necesario retomar un poco de historia de la Educación Especial en México, ámbito bastante explorado por los psicólogos, en el sentido de cómo ha transitado el apoyo que brinda a través de sus distintos servicios que la conforman:

A mediados del siglo XIX se crean las primeras escuelas para ciegos y sordos. En 1915 se crea la escuela para atender a niños con deficiencia mental y se van fundando otras escuelas para atender las diferentes discapacidades.

En 1970 se crea la Dirección de Educación Especial cuyos servicios se centran en

la atención de niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Hasta ese momento, los servicios a las personas con discapacidad se brindaban en escuelas separadas de las de educación regular a través de dos modalidades: servicios indispensables – Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial - y complementarios- Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados y Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), además de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC).

A principios de los años noventa existieron también los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

En 1993 se expide la Ley General de Educación que en su capítulo cuarto, artículo 41, reconoce la obligación del Estado de atender a las personas con discapacidad, procurando su integración a los planteles de educación básica. Incluye también la orientación a padres y al personal de las escuelas regulares.

Se sucede entonces una reorientación de los servicios de Educación Especial (EE) teniendo como referente el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie al máximo el desarrollo de las potencialidades de cada alumno. Se adopta el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pone de manifiesto la idea de que todos los niños y niña tienen necesidades diferentes y que el maestro debe de emplear recursos materiales y metodológicos adecuados para cada uno.

Los cambios en la orientación implicaron la reorganización de los servicios de la siguiente forma:

Los servicios escolarizados de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM) y se establecieron las Unidades de Servicios de Apoyo a

la Educación Regular (USAER). Se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP).

Si bien se da acceso a todos los alumnos a los contextos de educación regular bajo este movimiento llamado de Integración educativa, las problemáticas de aprendizaje se ubicaron, en ese momento, como inherentes a los alumnos sin implicar aún a los factores que están alrededor de ellos, como la pertinencia de la práctica docente o del ambiente diseñado para el aprendizaje, aspecto que no tardaría en resaltarse y tratar de modificar.

Actualmente, la USAER pasó a ser en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que es un servicio educativo especializado que garantiza una educación de calidad con equidad mediante la colaboración con maestros y personal de escuelas de Educación Básica. Basa su actuar en una filosofía de inclusión.

Partiendo de este marco de referencia, los psicólogos que se inserten en el campo psicoeducativo de la educación especial deben definir su actuar hacia la inclusión escolar cambiando así sus paradigmas de apoyo ya que, de acuerdo a Casal (2010) *...los psicólogos, cualquiera que sea su formación de base, tienden a acercarse a la educación especial desde una mirada clínica*”

En el ámbito internacional, el Informe presentado a la UNESCO en 1996 por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, conocido como *Informe Delors* por ser Jaques Delors quien lo presidió, resalta los cuatro pilares que debe desarrollar, a través de sus agentes educativos, toda educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

Asimismo, con el inicio del nuevo siglo se realiza el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, Senegal, en el año 2000 en el que los miembros de la UNESCO evaluaron los avances en materia educativa resaltando los datos preocupantes de

pobreza, desigualdad y exclusión en los países más rezagados lo que generó el establecimiento de compromisos a evaluar en el presente 2015. En el marco de acción, la UNESCO (2000) señala en su numeral 3:

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (p. 8)

En este sentido, se asume como compromiso el considerar la educación como el medio para aspirar a un mejor futuro, a una sociedad incluyente y en el que se priorice la atención a los grupos vulnerables para acceder y permanecer en la escuela.

En ese mismo año, en Gran Bretaña se publica una obra que viene a revolucionar los sistemas educativos a nivel mundial por las ideas innovadoras sobre formas de trabajo inclusivas: el “Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” (Ainscow y Booth, 2000). En esta obra se destaca la importancia de que los centros escolares se autoevalúen en tres dimensiones: su cultura, sus políticas y sus prácticas inclusivas, en el sentido de que:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 5).

De esta forma, se adjudica un papel determinante a la educación si asume que la

diversidad enriquece. *La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social* (UNESCO, 1996)

Ahora, si bien las políticas educativas promueven una educación de calidad y con equidad bajo un enfoque de inclusión, Rizvi y Lingard (2013) al referirse a las políticas de igualdad y justicia educativa mencionan que, en la realidad, éstas políticas no contemplan los contextos donde se presentan las desigualdades, *“asumen que solamente el acceso sería suficiente para producir justicia educativa. De ésta manera funcionan con un concepto muy débil de la justicia”* (p.197)

2.2 Prácticas docentes: inclusión o exclusión en las escuelas

Resultado de lo anteriormente expuesto se ha impulsado una reforma educativa que, en su diseño curricular, se manifiesta en un documento que rige el quehacer de los actores que inciden en el ámbito educativo: El Plan de Estudios 2011 que la Secretaría de Educación Pública SEP (2011) presenta como documento rector que recupera y orienta el proceso enseñanza aprendizaje en y para la Educación Básica del Siglo XXI.

Bajo un enfoque de educación humanista y científica, que es base del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, este Plan de Estudios 2011 establece la necesidad de *“favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes”* (p.17)

Así como de *“Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje”* (p.20) entre otras.

Estas necesidades se manifiestan en la parte del desarrollo curricular a través de 12 principios pedagógicos de los cuales se retoma el 1.8 “*Favorecer la inclusión para atender a la diversidad*” (p.39), que hace referencia al derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad que reconozca las diferencias como oportunidad de aprendizaje y disminuir las actitudes de discriminación a grupos vulnerables a través de la identificación de barreras para el aprendizaje y la creación de estrategias que las disminuyan.

Hasta aquí se presenta una perspectiva de lo que es el “deber ser” para contrastarlo con lo que algunos teóricos apuntan como lo que “es” en la escuela. La realidad que se vive tras los conceptos de inclusión y atención a la diversidad.

Si bien con lo expuesto hasta este momento permite hablar de un posible acuerdo consensuado en la política educativa en relación a la inclusión varios autores, entre los que destacan Ainscow y Both, (2000); Echeita, (2013); Skliar, (2013); Blanco (2008, 2009), consideran que se habla de inclusión con la buena intención de intentar frenar y cambiar la orientación de una sociedad en la que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes.

En América Latina los datos muestran que se avanza en sentido de cobertura pero no se garantiza la permanencia de los alumnos en el sistema escolar ni que sean cubiertas las necesidades básicas de aprendizaje de todos los estudiantes, según refiere Blanco, (2008). Ella menciona que la injusticia en la educación no es solamente para los que no acceden a la escuela o desertan por diferentes razones ya sean económicas, sociales o una educación poco pertinente; la injusticia, llamada exclusión, afecta a quienes son discriminados dentro de la escuela misma por diferencias de etnia, género, características personales o incluso por una educación de mala calidad que no responde con equidad a las necesidades de sus alumnos y por tanto no los prepara para enfrentarse a la vida contribuyendo así a su exclusión social.

Blanco, R. (2000, en Ainscow y Booth 2000) alude a la situación en América Latina y sus *“altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social..., como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos”* (p.6)

Desde una filosofía inclusiva, la principal preocupación se centra en la transformación de los sistemas educativos, de la escuela que dé respuesta a las necesidades de todos sus alumnos a partir de la diversificación de todos los elementos que están implicados en un proceso de enseñanza aprendizaje. Avanzar hacia *“diseños universales”* (Blanco, 2009), en lugar de planear de manera paralela *“acciones individualizadas o diseños especiales para dar respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad”* (p.89)

Por ende si un modelo homogeneizador excluye, es primordial que se tomen medidas pertinentes no sólo desde el diseño curricular sino también en la gestión de las escuelas y de manera muy precisa en las estrategias de aprendizaje que se aplican en las aulas, pues esto facilita u obstaculiza un trabajo educativo centrado en las diferencias.

En su artículo *“Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, voz y quebranto”*, Echeita (2013) también hace referencia de una manera desoladora a la situación real que viven los países más pobres en materia educativa. Producto de la falta de recursos económicos, se ve restringido el derecho mismo a la educación ante profesores mal pagados que imparten una enseñanza de mala calidad acrecentando las desigualdades y marcando las diferencias entre los grupos vulnerables.

En este sentido, se resalta el compromiso que debe asumir todo docente desde su hacer cotidiano. *“Como educadores tenemos una inequívoca e importante responsabilidad en que lo que hagamos puertas adentro de la escuela (en*

colaboración con otros agentes educativos), sea parte de la solución y no parte del problema. (p.102)

Por otra parte, Skliar (2013) aborda el origen latino de la palabra diferencia que indica una cualidad o un accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. Expresa variedad entre cosas de una misma especie.

Diferencia sugiere una controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí. Aplicado a la danza y a la música sugiere una diversa modulación, o un movimiento, que se hace en el instrumento, o con el cuerpo, bajo un mismo compás. En su acepción matemática significa resto, el resultado de la operación de restar. ¿Y en educación: cuál es el sentido que ha asumido o del que se ha apropiado la diferencia? La respuesta directa, casi sin matices: la diferencia se ha vuelto diversidad (p.41)

Bajo la mirada de este autor, hablar de diversidad es hablar de “otros”, de ellos. Los diversos son los “diferentes”.

Y bajo esa concepción los docentes tienden a seguir la siguiente regla:

Diversidad = diferencias = diferentes = exclusión.

Valdría la pena entonces preguntarse qué hacer para hablar de inclusión, de diversidad, de diferencias. En dónde o en quién centrar la mirada para el diseño de políticas educativas cuando en los contextos escolares se aborda éste tema y se mandatan acciones y las estrategias que se despliegan en torno a ella se enfocan a grupos llamados “vulnerables”, siendo que de ésta forma sólo se disfraza un movimiento de integración en el que los alumnos en situación de vulnerabilidad se tienen que “ajustar” a la educación disponible, independientemente de sus necesidades de cualquier tipo sin que la escuela altere su cotidianeidad, llegando incluso al punto de diseñar programas paralelos.

En un análisis más profundo Skliar, (2013) ubica hablar de diferencias como un

ejercicio de violencia cuando de manera cotidiana se usa esta palabra para etiquetar a los otros:

Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para agraviar, para denostar, para empequeñecer, desvirtúa el lenguaje pero, sobre todo a la relación, a la vida...la diferencia no es un sujeto, sino una relación. Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos, plagada de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos, que acusan al otro por ser lo que no debería ser. (Skliar, 2013, p.44)

Retomando el concepto de que la diferencia no es un sujeto sino una relación como lo propone este autor, es fundamental centrar la mirada en el cómo se establece esta relación, en cómo nos implicamos todos para movilizar pensamientos, constructos, paradigmas que permitan transformar las políticas, la cultura y, en la acción, las prácticas educativas.

Para esto, se hace imprescindible reconocer que muchas de las acciones que suponen prácticas inclusivas, bajo el título de medidas para la “atención a la diversidad”, , como por ejemplo centrar acciones destinadas a ayudar a los excluidos o a los llamados grupos vulnerables se convierten en trampas que generan exclusión.

Así entonces, los retos de la educación nacional se tienen que dirigir hacia el constructo del individuo de manera integral donde al hablar de inclusión y atención a la diversidad deje de ser un mandato, una ley que cumplir y se convierta en una responsabilidad, en una acción de hospitalidad que no requiere ser nombrada.

En un modelo inclusivo, la atención a la diversidad estará supeditada entonces *por la función que se atribuya a la educación y por la concepción que se tenga de desarrollo humano, del aprendizaje y las diferencias* (Blanco, 2008)

2.3 El docente reflexivo, necesidad de la escuela inclusiva.

Si las propuestas educativas se deben centrar en la diversidad y no en una lógica de homogeneidad, con la aspiración de que se brinde una educación de calidad caracterizada por ser *relevante, pertinente y equitativa* (OREAL/UNESCO, 2007), y hablar de diversidad, de diferencias nos ubican en el terreno de la relación que establecemos entre los individuos; se asume entonces el compromiso y necesidad apremiante de transformar las prácticas docentes que no sólo den respuesta a los requerimientos de una educación de calidad, manifestada a través de números, en el contexto actual, sino que contribuyan a la formación de seres humanos que convivan en una relación de estar todos presentes siempre. *“Difícilmente podemos aspirar a que todos nuestros alumnos y alumnas aprendan a valorar la diversidad humana y a que la entiendan como algo valioso de la sociedad, si no aprenden a convivir con ella”* (Echeita, s.f., pág. 4).

En este sentido, varios autores se refieren a los desafíos que enfrenta la educación en los momentos actuales de incertidumbre y cómo el docente puede asumirlos sabiendo que es él, junto a sus alumnos el principal actor dentro del aula, contexto donde se propician los aprendizajes formales.

Montoya (2009) menciona que el principal desafío es educar éticamente para que se recupere el valor del ser humano.

Como lo menciona De Zubiría (2013), *“...la finalidad última de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la humanización del ser humano”* (p.9)

Así mismo refiere como segundo desafío el abordar al ser humano en su complejidad; con esto, adjudica a los educadores la responsabilidad de formar individuos éticos y ser copartícipes en su desarrollo.

En el plano nacional, la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) ha implementado el Servicio Profesional Docente que establece como uno de sus propósitos *“Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país”* (p.11). De ésta forma se han establecido perfiles, parámetros e indicadores para todo el personal docente en sus distintos niveles y modalidades que coinciden en establecer en una de las dimensiones del perfil a *“Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos”* y dentro de las acciones que se derivan de ésta dimensión se busca que el docente *“Determine acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el cual todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender”*(p.20)

Si bien quedan instituidos los parámetros del deber ser de la labor docente, para que el aprendizaje escolar tenga sentido, es imprescindible que las tareas de aprendizaje apoyen y fortalezcan la autoestima y el sentimiento de valía personal de cada estudiante por lo que es y no por lo que, siguiendo prototipos de un buen estudiante, nuevamente refiriéndose a escalas numéricas, se esperaría que fuera. En concreto atender a la diversidad en un marco de inclusión.

Perrenoud (2004) establece como una de las diez competencias de referencia docente. La Diferenciación que consiste entonces, en asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada...

Por tanto, la inclusión debe ser vista y asumida como una cuestión de valores, de filosofía. Sólo de esta manera la reflexión que se genere por todos los agentes educativos podrá situar la atención en todos los alumnos y no sólo en grupos de alumnos llamados “vulnerables”. Bajo estas condiciones, en éste escenario que es el contexto escolar, se abre un terreno muy fértil de participación e investigación para los psicólogos educativos con la posibilidad de ir rompiendo esquemas y

construir nuevas formas de intervención que promuevan más que “atender” a los alumnos de manera individual bajo un modelo clínico, buscar su atención desde la relación que tiene el alumno con los otros.

De acuerdo a Castorina y Baquero (2005), citado en Casal y Lofeudo (2010):

“El saber psicológico y sus prácticas constitutivas suelen abordar al sujeto desde una perspectiva individual escindida, es decir, lo individual no aparece como un nivel de análisis de un constructo mayor sino como la unidad última y autosuficiente de análisis y, por consiguiente, de explicación e intervención psicológica”(s/p)

Rebasar estas formas, implica el compromiso de focalizar las situaciones de aprendizaje desde la interacción de los agentes educativos con los que de una u otra forma son “excluidos” en las prácticas cotidianas.

Se requiere entonces, de parte del Psicólogo educativo, una mirada distinta en torno a las “diferencias”, a la diversidad. En situaciones concretas ir más allá de los diagnósticos; (re) pensar si lo plasmado en los dictámenes de un diagnóstico facilitan el trabajo escolar o si por el contrario visualizan el fracaso escolar de los alumnos, convirtiéndose entonces en una barrera para el aprendizaje y la participación.

Por tanto, es imprescindible una mirada holística del contexto escolar que se traduzca en una intervención estratégica que marque un camino claro con la prospectiva de formar ambientes inclusivos. Dicha intervención no debe perder de vista que la inclusión requiere transformar políticas, culturas y prácticas, esto es, reaprender lo aprendido.

Coll (2008) lo expresa de la siguiente forma:

Así, se entiende el aprendizaje que acontece en contextos educativos como un proceso de construcción y

reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados. Se entiende, además, que este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora de manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje (p. 35)

Para poder avanzar hacia éste tipo de prácticas educativas es necesario que la intervención del Psicólogo promueva un análisis de lo que sucede en el contexto escolar y áulico y, por ende contribuya a dar respuesta educativa a cada estudiante. Asimismo, bajo una postura constructivista, establezca de forma colaborativa con la comunidad, criterios precisos de actuación tanto de los profesores como de otros agentes educativos, en este caso el personal directivo.

Los profesores, ante todo, deben saber que son los dueños de la información de lo que sucede en la escuela y en las aulas y que muchas veces lo que se dice, es mínimo en comparación a lo que se sabe por lo que se tendrá que fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas a través de liderazgo distribuido que impulse el trabajo entre el profesorado, un liderazgo que brinde tiempos, espacios y apoyos necesarios para llevar a cabo el trabajo escolar de la mejor manera y siempre apuntando a obtener mejores aprendizajes en los alumnos a partir de concebir las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y promover en la comunidad escolar la inclusión como filosofía.

CAPÍTULO 3

LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES

3.1 Definición de líder y liderazgo. Características del líder

En educación, no hay alternativas: si no se avanza, se retrocede. El mundo cambia a un ritmo acelerado y la escuela se estanca, permanece hasta convertir sus prácticas en obsoletas y poco pertinentes para sus alumnos. Prácticas homogeneizadoras que se caracterizan por su método tradicional y la concepción de “enseñar al alumno” pero aún bajo esta perspectiva, son muchos los docentes que manifiestan el compromiso y deseos de cambio buscando adaptarse a este mundo globalizado que excluye a los más vulnerables. Es en este escenario, donde se erige la trascendencia del líder. ¿Pero qué o quién es un líder y qué es el liderazgo?

Para reconocer su importancia en ese contexto, es imperiosa la necesidad de buscar definiciones que mejor empaten con las ideas del presente trabajo ya que existen diversas posturas y corrientes que abordan el tema.

Consuegra (2010), en Diccionario de psicología define al líder como:

Rol mediante el cual un miembro del grupo asume un mando e impulsa y dirige la acción hacia una meta (p.e. hacia el cambio o hacia la resistencia al cambio), haciéndose depositario de los aspectos positivos del grupo. Su rol complementario es el de seguidor, asumido por los restantes miembros que lo siguen. / Existen dos criterios para clasificar los liderazgos: según la meta de la acción que dirige (líder operativo y saboteador), y según la modalidad de relación que establece con sus seguidores (líder autocrático, democrático, laissez-faire y demagógico). El liderazgo es operativo si impulsa el cambio, y es saboteador si impulsa la resistencia al cambio (p. 171)

En tanto, hablar de liderazgo *se remonta hasta la República de Platón, en donde*

aparece una de las referencias más tempranas al líder como “gran hombre” sosteniendo que las personas consideradas líderes poseen una combinación de cualidades personales que son innatas. Aristóteles (1932) en su obra “Política” en el libro primero, de la Sociedad Civil, menciona que desde el nacimiento algunos hombres estaban señalados para obedecer y otros para mandar.

La autoridad y la obediencia no son únicamente cosas necesarias; son además cosas útiles. Puesto que, desde el instante de su nacimiento hay seres destinados, los unos a mandar, los otros a obedecer forman las unas y las otras especies numerosas. La autoridad es tanto más enaltecida cuanto más perfectos son los sometidos a ella. El que rige al hombre, es superior al que rige al animal, pues la obra realizada por criaturas más perfectas alcanza más perfección.

En la era moderna, el liderazgo ha sido analizado por décadas desde los ámbitos de la Psicología Social, pero ha cobrado auge en los últimos tiempos en el ámbito educativo al cobrar relevancia la necesidad de mejora en este terreno.

Desde la Psicología Social, que estudia las situaciones sociales que afectan las conductas de las personas, el liderazgo es visto como influencia social que cambia las conductas. Este cambio conductual, según Odiardi (2004) implica una respuesta a la presión de la influencia social pero pueden o no llevar implícito un cambio real de opinión.

De acuerdo con Worchel (2000, en Odiardi 2004), se pueden presentar 3 tipos de respuesta ante la influencia de alguien:

Sumisión: Se someten a la influencia sin un cambio real de opinión

Identificación: Las personas admiran a un sujeto y se identifican. Acepta las normas y la conserva mientras perdure su admiración.

Interiorización: Este cambio implica un cambio de actitud pues se produce al

coincidir las nuevas normas con el sistema de valores de la persona influenciada.

La diferencia entre sumisión e interiorización permite anticipar la forma como actuará una persona ante la influencia de la otra, es decir, cuando ya no se ejerza presión de ningún tipo que conductas sigue manifestando la persona influenciada.

Diversos autores hablan sobre liderazgo haciendo énfasis en las relaciones que se establecen entre quien dirige y sus dirigidos. Por un lado Rodríguez (2004) precisa que el liderazgo implica poder y que lo que se haga con ese poder *“dependerá de los valores y propósitos de vida del dirigente y determinará el reconocimiento de su autoridad por parte de sus colaboradores”* (p. 26)

Mientras que Rodríguez (2000) refiere que *“el líder no es exclusivamente una persona que, a través del ejercicio del poder, hace cumplir los fines de una institución, sino aquel que consigue que todos los miembros de la organización se involucren activamente en el desarrollo y consecución de los objetivos previstos”* (p. 16)

De acuerdo a la UNESCO, la palabra liderazgo se deriva del vocablo “lead”, de origen inglés. *“El verbo “to lead” y se refiere a la capacidad de conducir hombres...*

LIDER>CONDUCTOR

LIDERAZGO>CONDUCCIÓN

más específicamente, se puede establecer que el liderazgo es el arte de la conducción de los seres humanos”. (p. 18)

Por tanto, al hablar de liderazgo se debe dejar de asociar con ejercer el poder y entenderlo como desde un punto de vista humanista que implicaría el considerar guiar a las personas y a los equipos de trabajo en una determinada dirección hacia el logro de las metas y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos, considerando en todo momento la influencia que se ejerce sobre ellos.

Por otra parte, Lupano y Castro (2013) mencionan que el liderazgo puede ser definido “*como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona –el líder- y sus seguidores*”, y que esta influencia está asociada a características y conductas del líder, por la forma como las perciben los seguidores pero además por el contexto en el que se da dicho proceso.

Por su parte, la UNESCO (2000) concluye que “*Liderazgo...refiere el arte de conducir hombres y mujeres hacia el futuro y los / las líderes son personas (o conjuntos de personas) competentes en el arte de conducir hacia el futuro*” y si el futuro es una construcción, “*los / las líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por/para esa comunidad*” (p.18, 19).

3.2 Teorías del liderazgo

Considerado un tema complejo, se retomarán algunas de las corrientes teóricas que han tratado de explicarlo de acuerdo al énfasis que se hace en las características del líder:

El enfoque de rasgos

Esta teoría está fundamentada en los rasgos que definen a un líder eficaz sin embargo, los resultados de sus estudios son poco concluyentes debido a que se encuentran pocas similitudes entre los llamados líderes considerando además que estas características surgen en función de otras variables.

Algunos de los rasgos más frecuentes mencionados por Lupano y Castro (2013) son “*altos niveles de energía, tolerancia al estrés, integridad, madurez emocional y autoconfianza*” (p.109)

Teoría conductual o funcional

Durante los años 50's, esta teoría centro su atención en analizar las conductas de los líderes y la relación que existía entre estas y el liderazgo efectivo sin embargo fueron pocos los estudios realizados en torno a este tema lo que ocasiono que no prosperaran.

Teorías situacionales o de contingencia

Las teorías del liderazgo situacional contemplan que cada líder puede tener su propio estilo siempre y cuando este sea capaz de responder de manera eficaz según lo requiera cada situación a la que se enfrente.

Son varias las teorías situacionales y cada una define las variables a contemplar para hablar de un liderazgo efectivo. Una palabra clave en estas teorías es la de madurez. De acuerdo a Sánchez y Rodríguez (2010) *"...el líder debe estar atento al nivel de madurez o de preparación de cada uno de sus subordinados, con el fin de acomodar su estilo a la situación específica y tratar a cada uno del modo que se prescribe desde la teoría"* (p. 31)

Otro aspecto fundamental de estas teorías es que ubican como la clave para conseguir el cambio en los subordinados en el reforzamiento mediante aproximaciones sucesivas, del comportamiento que se acerca a las expectativas del líder. De esta manera se mencionan a Skinner y Bandura como los autores en los que se apoyarán las teorías del liderazgo situacional para justificar la modificación del comportamiento del seguidor.

Teoría posicional

Desde la teoría posicional del liderazgo, Hernández (2013) sostiene que *"el líder desarrolla las cualidades prototípicas a partir de la posición de autoridad formal"*

que ocupa” (p.88), pero teniendo muy claro que no se debe confundir el liderazgo con las acciones rutinarias marcadas en un diagrama organizacional que marque un sistema sino “ entenderlo como un tipo de conducta individualizada que va más allá, y que lleva a cabo, más a fondo, el potencial de influencia para hacer un uso especial de la posición que se tiene en la estructura formal”. (p. 88)

Teoría del liderazgo transformacional

Liderar el cambio es una de las funciones más importantes del líder en la actualidad. Las circunstancias en las que se generan los cambios son impredecibles por lo que se requiere que un líder, más que planifique y dirija las acciones de cambio, se transforme y apoye a que su organización se adapte a las condiciones del entorno. La transformación es vista entonces como un proceso constante.

Así, uno de los enfoques más desarrollados sobre liderazgo en la actualidad, es el transformacional que resalta la importancia de las actitudes y percepciones que tienen los seguidores de sus líderes. Bass (1985) en Lupano y Castro (2013), menciona que

Los líderes con características transformacionales provocan cambios en sus seguidores a partir de concientizarlos acerca de la importancia y el valor que revisten los resultados obtenidos tras realizar las tareas asignadas. Además el líder incita a que los seguidores trasciendan sus intereses personales en virtud de los objetivos de la organización.

Para precisar más este liderazgo, Dueñas (2009), menciona las siguientes como las dimensiones básicas que lo describen:

1. identificación de metas: desarrollar una visión compartida para la escuela, establecer consenso en los objetivos, prioridades y expectativas de una excelente actuación.
2. La implicación de otras personas, proporcionando un

apoyo individual y estímulo intelectual, ofrece un modelo de buen ejercicio profesional.

3. El desarrollo de estructuras “de abajo hacia arriba”, con el fin de compartir la responsabilidad e ir ampliando la zona de toma de decisiones de los docentes.

4. El desarrollo de una cultura de colaboración que propicie y fortalezca el trabajo colaborativo. (p. 91)

El estudio realizado por Zhu, Sosik, Riggio y Yang (2012) acerca de las relaciones entre el liderazgo transformacional y transaccional, la identificación de los seguidores con la organización y el rol del empoderamiento psicológico; se encontró que si bien se conoce que el líder transformacional inspira a sus seguidores, sirve de modelo positivo, demuestra preocupación por cada uno de los miembros de su equipo y los estimula intelectualmente. Lo más interesante es que el líder transformacional puede empoderar a sus seguidores y de ésta manera se puede considerar que el líder encamina sus acciones en “transformar” a sus seguidores en líderes.

En este sentido, el líder puede propiciar el cambio de manera intencional, pero irremediamente de su interacción con los demás agentes que conforman la organización y del entorno, surgirán *“nuevos estados no planeados e incluso espontáneos que no podrá controlar pero si visualizar, para orientar la transformación del sistema”* (Contreras y Barbosa, 2013, p.157)

La función del líder es entonces dinamizar el cambio que no puede planificar y controlar y por tanto

precisa que el líder conozca claramente la organización, que comprenda la cultura, las creencias, los valores, el clima y la identidad organizacional, para poder construir vínculos en sus diferentes niveles y dimensiones, que potencien la comunicación y fortalezcan la creatividad y la innovación (Contreras y Barbosa,2013, p.158)

Desde una perspectiva de género, Cancel (2002), hace un estudio en el que aborda diferentes conceptos asociados al liderazgo. Desde su postura, “e/

liderazgo se ha intentado definir desde una perspectiva masculina como un atributo o un conjunto de comportamientos de un individuo” (s/

p) y los roles que se le piden cumplir están asociadas a comportamientos del género masculino y son aprendidos y reproducidos dentro de la misma sociedad. Sin embargo, debe reconocerse que en la actualidad las mujeres ocupan, con mayor frecuencia, puestos importantes en las organizaciones, aunque se puede visualizar que sufren de discriminación al ser evaluadas conforme parámetros definidos para los hombres.

Esta misma autora aborda el concepto de inteligencia emocional de Goleman de (1996) , que la define “*como la aplicación inteligente de las emociones en el autoconocimiento y en la interacción con las otras personas*”(pág.331) y lo retoma porque Goleman (1996) señala que el desarrollo de la inteligencia emocional está acompañada de una sensibilidad hacia los demás, la aceptación de la diversidad en los seres humanos, una intolerancia hacia los prejuicios y estereotipos y un interés hacia el trabajo compartido, los cuales se convierten en expresiones inteligentes y constructivas de nuestras emociones. Por tanto, este concepto se retoma para definir y visualizar al liderazgo como “*la aplicación de la parte emotiva de cada individuo para persuadir a la gente a trabajar hacia objetivos comunes*” (Cancel, 2002).

3.3 El Liderazgo necesario para transformar Escenarios Educativos

Es ineludible reconocer que el momento histórico actual requiere que la escuela sea abordada por sus líderes de una manera distinta a la tradicional. Por tanto, considerando que:

El liderazgo es un concepto de relación que incluye al agente que influye y la persona influida, que es de suma trascendencia concebir que la manera de conseguir la participación de los liderados es por consentimiento de éstos

principalmente y no como consecuencia de una orden dada; y retomando la idea de que el líder se preocupa por alcanzar los objetivos de su institución, pero de igual manera se preocupa por las necesidades de cada una de las personas que componen su equipo y las hace partícipes en la toma de decisiones además de que promueve un trabajo colaborativo; es fundamental retomarlo en los escenarios educativos.

Numerosos estudios como los presentados por Hallinger y Heck (2010) demuestran que el liderazgo contribuye al aprendizaje de los alumnos a través del desarrollo e implementación de procesos estructurales y socio-culturales que definen la capacidad de mejora en las escuelas.

Como resultado de sus investigaciones de tipo longitudinal, ellos concluyen que el liderazgo marca la diferencia en las escuelas, como un conductor potencialmente importante de cambio, pero el estilo de liderazgo y las estrategias que se implementen dependerán de cada contexto escolar. No obstante, sus resultados muestran que el liderazgo colaborativo tiene mayor impacto en la enseñanza y el aprendizaje al operar al interior de la escuela como un juego de relaciones sistémicas que contribuyen a la mejora sostenida del centro escolar.

Por su parte, la UNESCO define a los directores y directoras como actores protagónicos de la transformación en la educación. Pero si bien el rol de los directivos es determinante para crear condiciones favorables de organización de una escuela con miras a la mejora, el tener un nombramiento directivo no hace a todos los que lo ostentan ser líderes escolares.

En este caso el papel del director, que busque ser un líder, deberá promover la colaboración a través de una comunicación efectiva en el sentido de los objetivos educativos que se pretenden alcanzar; También comunicar una visión de futuro compartido articulando un trabajo con actores en la escuela que no necesariamente comparten las mismas ideas aunque se deberá partir de que sí

comparten los mismos desafíos.

Un director efectivo favorece y crea un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares, promueve objetivos comunes, incorpora a los docentes en la toma de decisiones y planifica y monitorea el trabajo de éstos buscando siempre como último fin, el aprendizaje significativo de los alumnos como resultado de un trabajo diferenciado centrado en las necesidades de cada uno, esto es un trabajo diversificado con calidad y equidad.

Asimismo, es imprescindible hacer alusión al concepto de identidad o sentido de pertenencia compartido por los miembros de un grupo pues es la base para que tengan lugar los procesos de colaboración (Hernández Yáñez, 2013, p.91)

Bajo este panorama, se considera necesario el desarrollo o fortalecimiento del liderazgo de los equipos directivos.

Situados ya en el contexto educativo, el fenómeno del liderazgo se revisa bajo una postura constructivista que lo define como: *“los procesos recíprocos que facultan a los participantes en una comunidad educativa a construir significados que los guíe hacia un propósito común en torno a la educación”* (Cancel, 2002)

El enfoque constructivista contempla que la realidad se construye entre todos los miembros de la sociedad que participan compartiendo y validando conceptos y por tanto, el liderazgo se concibe como una construcción social que puede revisarse y, si se considera necesario, transformar.

Coll, Onrubia y Mauri (2008) han generado una línea de investigación sobre los mecanismos de influencia educativa, que consiguen de manera efectiva que los aprendices elaboren esquemas de conocimiento complejos para aplicarse en el contexto en que se desenvuelven.

Esta línea basa sus supuestos en la “*concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*” y más específicamente en el “*marco del constructivismo de orientación sociocultural*” al asumir que los procesos de aprendizaje se dan en contextos educativos principalmente formales (Coll, 2008, pág. 35)

De esta manera se entiende el aprendizaje como un

“proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados...este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora de manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje” (Coll et al 2008, pág. 35)

El constructivismo como teoría del aprendizaje y del conocimiento, sitúa a los aprendices como sujetos activos y se perciben como responsables de construir su propio aprendizaje por lo que para facilitar este aprendizaje se requiere un líder que aplique los supuestos de esta teoría.

Resulta imprescindible entonces remarcar la importancia de comprender estos procesos de influencia educativa a los que se Coll et al (2014) se refieren: “*el progresivo traspaso del control sobre el aprendizaje del profesor a los alumnos y la construcción de sistemas de significados compartidos entre ellos*” (p.33), así como la importancia de la participación activa de los implicados, la evaluación y el seguimiento de los procesos así como el uso de la tecnología como mediador y la definición del contexto para que se utilicen como parámetro por docentes o agentes educativos para reflexionar sobre su práctica y diseñar cualquier estrategia para mejorarla.

3.4 Transformación de prácticas docentes, impulso del líder

Retomando los planteamientos sobre la influencia educativa y el análisis de la enseñanza promovido por Coll, Onrubia y Mauri (2008), se debe tener muy preciso lo que se busca al analizar la práctica educativa, con el objetivo de transformarla.

De acuerdo con este enfoque, *“el análisis se sitúa en los procesos, esencialmente inter-psicológicos, implicados en la asistencia o ayuda ajustada que los agentes educativos ofrecen a los aprendices en diversas situaciones educativas”*. (pág. 63)

De esta manera, se entiende que en el terreno de las interacciones que se producen entre el agente educativo y el aprendiz se debe identificar el cómo se organiza la actividad y los significados negociados entre ambas partes *“no sólo en lo que se refiere a “de que se habla” sino también a “cómo se habla de aquello que se habla”*. (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, pág. 63)

Bajo esta perspectiva se puede ubicar que el líder es el agente educativo que impulsará la transformación de las prácticas de sus docentes que en este caso serán los aprendices.

De esta forma se entiende que situar la escuela al centro conforme lo marcan las políticas educativas vigentes implica transformaciones en las relaciones de los actores involucrados, pero sobre todo transformaciones en las prácticas que promuevan la atención a la diversidad y el logro de los aprendizajes.

Como lo menciona Navarro (2013):

La dirección escolar se encuentra, por una parte, ante la necesidad de promover la atención a la diversidad desde el gobierno de los centros, mediante la participación de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa, y por otra, muy vinculada a las características propias de cada centro, de orientar la autonomía del centro hacia el compromiso con la diversidad. (pág. 111)

Si partimos de la premisa de que una escuela es efectiva porque las prácticas docentes y directivas lo son, se hace necesario resaltar que se requiere del directivo para llegar a constituirse en un líder y que bajo la teoría constructivista señalada anteriormente, logre promover la transformación de las prácticas de sus docentes para dar una atención de calidad con equidad.

Valga entonces enfatizar nuevamente que no se debe confundir el liderazgo con la jerarquía y entonces en la escuela no es sinónimo director y líder. De acuerdo a Siliceo (1998) el grado de influencia que tiene un líder frente a otros sigue la siguiente formula:

- Si hay ***influencia positiva***, hay liderazgo, aunque no haya jerarquía, título o poder.
- Si hay jerarquía, título o poder, y no hay ***influencia positiva***, en estricto rigor no hay liderazgo.
- Si hay ***influencia positiva*** y además hay jerarquía, título o poder, el fenómeno de liderazgo es de mayor fuerza, complitud y resultados.

Un director constituido en líder, tiene la capacidad de generar climas adecuados para el trabajo colaborativo a partir de reconocer estados de ánimo en cada una de las personas bajo su responsabilidad y generar en ellos la motivación necesaria para promover aprendizajes significativos, incluso en momentos difíciles. El liderazgo que ejerza, por tanto, debe ir encaminado hacia la promoción del trabajo colaborativo el cual implica tener una finalidad común; personas que compartan una visión a futuro, los mismos valores y los mismos significados de los conceptos. Comunicación fluida, redes de colaboración y una gestión efectiva que contemple espacios de trabajo conforme las necesidades de los docentes.

Un líder educativo requiere caracterizarse por su creatividad y capacidad de visualizar posibilidades para generar y transmitir conocimientos a todos los miembros de su comunidad.

De acuerdo con Medina y Gómez (2013), el liderazgo del director “*se convierte en el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas*” (pág. 92)

Si nos ubicamos en el escenario de la inclusión en el que se promueve la atención a la diversidad, entendiéndola como un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos, donde el respeto y la aceptación de la diversidad van forjando una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos, condición básica para el desarrollo de un país multicultural, como el nuestro, podemos referirnos entonces a que el liderazgo que se requiere es un liderazgo que busque la justicia social. Según Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010)

“...subraya la necesidad de que el sistema escolar globalmente considerado se transforme en cuanto a sus aspectos físicos, curriculares, las expectativas y los estilos de sus docentes y los roles de los líderes de modo que sea posible ofrecer una educación para todos” (p.170)

Estos autores enfatizan también la necesidad de un trabajo colaborativo en la escuela y destacan el rol clave del liderazgo. Los directivos tienen el potencial de impedir o facilitar acciones a favor de la inclusión, “*La inclusión debe estar presente en la planificación y en todas aquellas personas que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela*” (p.173)

Por tanto, un buen líder debe saber potenciar una cultura de inclusión, donde su comunidad asuma principios, creencias y valores. Se requiere entonces de líderes capaces de identificar y caracterizar aquellas prácticas educativas que promuevan aprendizajes significativos y que, mediante un proyecto educativo consensuado, en el que se compartan las metas a alcanzar partiendo de los mismos significados, se promueva la atención a la diversidad como regla y la inclusión como filosofía de vida.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

TALLER DE LIDERAZGO DIRIGIDO A DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

➤ Justificación

En entornos de alta incertidumbre y ante las demandas que se le hacen a la escuela para mejorar sus resultados de logro educativo, se requiere revalorar las prácticas docentes que se llevan a cabo al interior de las escuelas, partiendo de reconocer, en primera instancia, a las personas que ahí se desempeñan; sus emociones, sus valores, su motivación. Luego entonces propiciar que descubran los métodos de enseñanza más eficaces que generen aprendizajes significativos bajo un marco de inclusión.

Es en este contexto donde cobra fundamental relevancia el desarrollo del liderazgo en la persona que, por nombramiento, ostenta el papel de directivo con la ambición de que logre que su equipo comparta una visión de futuro y transformen sus prácticas hacia la asunción de una cultura inclusiva.

Un liderazgo que, a través de su influencia, genere que los docentes se asuman a la vez como líderes en sus aulas, que apoyen la construcción de los aprendizajes bajo las premisas de una atención a la diversidad y se reconozcan, a sí mismos, como agentes educativos que también influyen en sus alumnos.

El directivo para poder responder a las características de la sociedad actual, a las necesidades de la escuela misma y específicamente a la formación de una diversidad de alumnos, necesita de herramientas que potencien el logro de lo anterior mencionado. Para este fin, se considera adecuado retomar la teoría del liderazgo transformacional en el sentido de que puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la

capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, ayudar a identificar las metas de la escuela a partir de una visión común así como lo necesario, en cuestión de prácticas docentes adecuadas, para alcanzarlas.

Si se requieren cambios sostenidos en una comunidad escolar, se apuesta por el liderazgo transformacional como un camino confiable.

Sin embargo, si el propósito que se persigue es desarrollar un liderazgo para la atención a la diversidad, esto no es suficiente por sí sólo pues el directivo que se asuma primeramente como líder bajo un enfoque inclusivo, debe dominar la práctica inclusiva. Asumir que la atención a la diversidad, como parte de la inclusión se basa en un conjunto de valores y actitudes, tener conocimientos del plan y programas de estudios y prácticas basadas en estrategias diversificadas apropiadas para aulas inclusivas.

Por tanto, se debe partir de reconocer que cada escuela se encuentra en una situación distinta pero hay conceptos que deben ser comunes si queremos transitar hacia la inclusión principalmente en términos de formación, que es el aspecto que nos ocupa.

Para lo cual, se abordara el liderazgo para la atención a la diversidad como un tema transversal vinculando en cada sesión la serie de valores y principios ligados a la inclusión.

Así, ubicados en el paradigma cognoscitivo que concibe al sujeto como agente activo en los procesos de adquisición del conocimiento y desde la perspectiva del constructivismo sociocultural de Coll, se presenta el siguiente taller que busca que, en el terreno de la educación, la Psicología permita visualizar posibilidades de cambio en algunos agentes educativos.

De la misma manera tener presente que, desde un enfoque vigotskyano del

desarrollo, “los límites y posibilidades no son propiedad de los sujetos ni están atrapados en él. Se requiere entonces de Psicólogos que puedan comprender la complejidad de lo que implica hablar de diversidad, diferencias, diferentes; de inclusión.

➤ **Objetivo General**

Que los directivos de educación básica desarrollen habilidades de liderazgo para impulsar la transformación de prácticas docentes hacia la atención a la diversidad, bajo un enfoque inclusivo.

➤ **Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar la relación que existe entre los conceptos de Director y líder.
- ✓ Identificar los valores implicados en un liderazgo centrado en los procesos de la inclusión y la atención a la diversidad.
- ✓ Reconocer el sentido de pertenencia como base para los procesos de colaboración.
- ✓ Describir las características de la motivación como fuerza para lograr la identificación de metas comunes.
- ✓ Identificar las características e importancia de la comunicación eficaz como base del liderazgo para promover una comunidad inclusiva.
- ✓ Identificar conceptos centrales al hablar de inclusión y atención a la diversidad.
- ✓ Identificar la importancia de generar un trabajo colaborativo dentro y entre las escuelas para favorecer la inclusión.
- ✓ Identificar la negociación eficaz como una habilidad y características de los líderes inclusivos.
- ✓ Identificar las características de su liderazgo a partir de escribir su prospectiva

➤ **Población**

De los participantes:

El taller está dirigido a grupos de 8 Directivos de los diferentes niveles de Educación Básica bajo los siguientes criterios:

- ✓ Pertenezcan a escuelas oficiales de la Secretaría de Educación Pública
- ✓ Pertenezcan a una misma zona escolar
- ✓ Desempeñen sus funciones en escuelas pertenecientes a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa.

Del facilitador:

Se requiere un facilitador (a) con formación en Psicología Educativa en tanto que se plantea el rol del psicólogo educativo en el mundo de hoy, estableciendo como función principal el perfeccionamiento de las potencialidades individuales y colectivas de los miembros de la comunidad educativa para lograr el fin último del desarrollo que es el bienestar de las personas. De esta manera, se requiere que el Psicólogo facilitador del taller cuente con un amplio dominio de la inclusión y comprensión de cómo los contextos influyen en los individuos desde las interacciones; buscando traspasar así, la mirada del psicólogo tradicional ubicada en la atención de problemáticas individuales.

Que cuente con competencias para el manejo de grupos y tenga amplios conocimientos sobre el liderazgo en el contexto escolar.

De manera optativa, se buscará contar con el apoyo de un Psicólogo que haga la función de observador externo que enriquezca la información obtenida del grupo y permita retroalimentar los avances.

➤ Cuestionario de Evaluación

Se retoma como instrumento la propuesta de “autoevaluación del liderazgo transformacional de los directivos” presentada por Dueñas (2009) que atiende tres aspectos importantes: contenido, proceso y conexión con la práctica (centrado en las interacciones personales, la comunicación, compartir el liderazgo).

➤ Duración del taller

El presente taller tendrá una duración de 22.5 horas distribuidas en 9 sesiones de 2 horas con 30 minutos cada una y se realizará al interior de la escuela que elija el equipo directivo de una zona escolar.

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 1

OBJETIVO:

- Identificar la relación que existe entre los conceptos de Director y Líder.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del facilitador.		5 minutos
Encuadre del taller	El facilitador entregará a cada participante una carpeta con los materiales a utilizar en todas las sesiones, hojas blancas, bolígrafos, lecturas. El facilitador dará a conocer los objetivos generales del taller así como los objetivos específicos de las 8 sesiones. La metodología así como las formas de evaluar.	Carpetas Material impreso Hojas blancas Bolígrafos Fotocopias	10 minutos
Establecimiento de reglas	Se dará a conocer a los participantes las reglas del taller para el funcionamiento óptimo de cada sesión con la apertura de opinión y ajuste de las mismas	Rotafolio Marcadores Hojas impresas	10 minutos
¿Cuáles son mis expectativas del taller?	Todos los participantes escribirán en un rotafolio las expectativas del taller a partir	Pliegos de papel bond Marcadores	10 minutos

	de la lectura por parte del facilitador sobre los objetivos del taller y temas a abordar en cada sesión. Esta actividad se retomará al final del taller para confrontar las expectativas de los participantes con los objetivos alcanzados.	Diurex	
PRE-TEST	Todos los participantes contestarán un <i>Instrumento de autoevaluación de liderazgo</i> a manera de pre-test el cual se aplicará nuevamente una vez concluido el taller.	<i>Instrumento de autoevaluación de liderazgo</i> Anexo 1	10 minutos
Autoconocimiento Mi yo Ideal y mi yo real	A manera de presentación: Se les dará a los participantes un dibujo de una figura humana y se les pedirá coloquen palabras que describan su YO IDEAL (La persona que nos gustaría ser) tanto a nivel personal y profesional. De igual manera se les pedirá en otro dibujo igual describan su YO REAL (Reconocer fortalezas y debilidades) Se harán algunas preguntas guía a manera de propiciar la reflexión sobre los valores que se reflejan por parte de los participantes.	Copias con la silueta de una figura humana. Lápices Bolígrafos	20 minutos
Mi historia como Director	Se solicitará a los participantes hagan un “breve recorrido histórico” de su papel como Directores; En silencio y con un ambiente de música suave,	Hojas blancas Lápices Música Equipo de cómputo	25 minutos

	<p>escribirán un texto que responda a algunas preguntas generadoras: ¿Cuándo inició como director? , ¿Qué idea tenía del cargo?, ¿Cómo ha sido su trayectoria como directivo?</p> <p>Se pedirá que doblen una hoja por la mitad y del lado izquierdo describan una experiencia laboral en la que se hayan sentido más satisfechos de su actuar. A este lado le llamarán el “Día soleado”. Del lado derecho, describirán el día más difícil que hayan tenido como directores y le llamarán “Día tormentoso”</p> <p>El facilitador pedirá que compartan al grupo sobre si su sentir en cada una de las dos situaciones tuvo que ver o no con cumplir su misión como director, qué habilidades puso en juego que permitió su día soleado y qué considera contribuyó para el día tormentoso.</p>		
Director o Líder	Se proyectará a los participantes una serie de videos cortos sobre algunos líderes de la historia.	Sala de audiovisual Videos 1. Liderazgo motivacional https://youtu.be/XwVlftTW14 2. Líderes del mundo	15 minutos

		https://youtu.be/4K4xEK2XjEs 3. El liderazgo y cómo dirigir a las personas. https://youtu.be/-tcHp-P4Ypk	
Características de un líder	Se pedirá que registren, en hojas blancas, ideas relevantes de los videos respecto a las características que consideran debe tener un líder.	Hojas blancas Plumas	15 minutos
Reflexión	Los participantes reflexionarán con el facilitador la importancia del autoconocimiento para el desarrollo personal y su visualización como líderes.		25 minutos
Cierre y evaluación de la sesión	A través de un cuestionario los participantes relacionarán, desde lo observado, los conceptos clave y las diferencias que hay entre ser un director y ser un líder.	Cuestionario impreso	10 minutos

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 2

OBJETIVO:

- Identificar los valores implicados en un liderazgo centrado en los procesos de la inclusión y la atención a la diversidad.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del facilitador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer los objetivos específicos de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de lo expresado. El facilitador pedirá que alguno de los participantes que haga una reseña de lo vivido la 1era sesión.	Carpeta de trabajo Rotafolio Marcadores	15 minutos
Líder para la inclusión	Retomando los aprendizajes de la primera sesión se pedirá a los participantes escriban, mediante la estrategia SQA , (Pimienta, 2012), sus ideas sobre lo que les representa hablar de un líder para la inclusión y las características o valores que consideran deba manifestar.	Formatos SQA (Qué Sé , que Quiero y qué Aprendí) Anexo 2	15 minutos

	El facilitador pedirá compartir las dos primeras columnas y tomará nota de lo manifestado.		
Hablando de valores en la inclusión	Se repartirá a cada participante un juego de tarjetas con frases o pensamientos en relación a la inclusión y atención a la diversidad. Se pedirá que hagan una lectura en silencio de cada una de las tarjetas y en la parte en blanco escriban los valores que identifican. El facilitador invitará a que externen sus opiniones sobre lo leído y ahondará sobre algunas frases clave en los textos. Pedirá compartan lo escrito y promoverá la reflexión sobre los valores manifestados.	Tarjetas con frases "Algunas ideas sobre inclusión y atención a la diversidad" Anexo 3	40 minutos
Lectura	Los participantes harán una lectura en voz alta del texto " <i>Líderes para la inclusión escolar y la justicia social</i> "	" <i>Líderes para la inclusión escolar y la justicia social</i> " (Murillo, 2010, p.170)	10 minutos
Reflexión	Los participantes reflexionarán con el facilitador que implica hablar de inclusión y atención a la diversidad y cuál es su responsabilidad como líder escolar.	Papel bond Marcadores	30 minutos
Acuerdos y compromisos	Se compartirá un cuestionario a los directivos para que lo apliquen a sus docentes con la finalidad de contar con	Cuestionario de indicadores de inclusión (Ainscow y Booth,	15 minutos

	datos reales sobre indicadores de inclusión y atención a la diversidad.	2000) ANEXO 4	
Cierre y evaluación de la sesión	Se retomará el formato SQA trabajado al inicio de la sesión para evaluar lo aprendido.	Formato SQA Bolígrafos	15 minutos

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 3

OBJETIVO:

- Reconocer el sentido de pertenencia como base para los procesos de colaboración.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del coordinador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer los objetivos específicos de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de las ideas. El facilitador pedirá que alguno de los participantes que haga una reseña de lo vivido la 2ª sesión.	Carpeta de trabajo Rotafolio Marcadores	15 minutos
Características inclusivas del contexto escolar	Con la guía del facilitador, los participantes compartirán los resultados de los cuestionarios aplicados a sus docentes, ubicando los indicadores en las 3 dimensiones de la educación inclusiva: la cultura, la política y las prácticas.	Cuestionarios aplicados a los docentes de cada escuela. Formato "Prioridades"	20 minutos

		de desarrollo por dimensión” ANEXO 5	
Análisis de datos	<p>Con base en los resultados, el facilitador guiará el análisis de los directivos a través de preguntas guía:</p> <p>¿Considera que los docentes se reconocen responsables de lo que sucede en la escuela?</p> <p>¿Es posible instalar o reforzar, en su colectivo docente, la disposición a ofrecer atención diferenciada a todos los alumnos?</p> <p>¿Cómo Director asume junto con su equipo la responsabilidad del cambio?</p> <p>¿Cómo acompaña desde su gestión a su colectivo docente?</p> <p>¿Qué acciones del Director permitirían transformar lo que sucede hacia una política, cultura y prácticas inclusivas?</p>	<p>Rotafolio</p> <p>Marcadores</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Bolígrafos</p>	25 minutos
LECTURA	<p>El facilitador proporcionará a los participantes un texto sobre el sentido de pertenencia y su importancia para generar procesos de colaboración.</p> <p>Dávila de León, C; Jiménez G.G. (2014).</p> <p>Se pedirá realizar una lectura compartida.</p> <p>Al término de la lectura se les pedirá se ubiquen en la siguiente parte del texto y lo parafraseen:</p> <p><i>“la participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia”</i></p> <p><i>El saberse perteneciente no resulta únicamente del estar-en un grupo, la pertenencia se da cuando la</i></p>	<p>Texto impreso</p> <p><i>“Sentido de pertenencia y su importancia para generar procesos de colaboración”.</i></p> <p>Dávila de León, C; Jiménez G.G. (2014).</p>	30 minutos

	<i>persona tiene ocasión de aportar al grupo a través de la responsabilidad y participación en el cumplimiento de tareas y consecución de objetivos.</i>	Rotafolio Marcadores	
Elaborando una ruta inclusiva	Con la guía del facilitador, los participantes elaboraran una ruta de acción hacia sus colectivos docentes enmarcado en promover procesos de colaboración y asunción de valores comunes como base para construir prácticas inclusivas para la atención a la diversidad. Esta ruta la llevará a su comunidad escolar para enriquecerla en colaboración con su comunidad escolar.	Hojas blancas Bolígrafos Marcadores Papel Bond	30 minutos
Cierre y evaluación de la sesión	El facilitador pedirá a los participantes externar sus conclusiones respecto a la importancia del sentido de pertenencia para la colaboración en la construcción de escenarios inclusivos. A través de una rúbrica, los participantes evaluarán su sentido de pertenencia en su comunidad educativa.		20 minutos

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 4

OBJETIVO:

- Describir las características de la motivación como fuerza para lograr la identificación de metas comunes.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del facilitador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer el objetivo específico de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de las ideas. El facilitador pedirá que alguno de los participantes haga una reseña de la 3ª sesión.	Carpeta de trabajo Rotafolio Marcadores	15 minutos
Comparto mis talentos	Se pedirá a los participantes representar a través de una manifestación artística a su comunidad educativa. <i>Canto: Himno de mi escuela</i> <i>Pintura: Las emociones de mi comunidad educativa.</i> <i>Escultura: El sentir de mi comunidad.</i> Considerando se pondere la formación, desarrollo y aspiraciones de su equipo de trabajo en su totalidad.	Hojas blancas Marcadores Lienzos para pintura Pinturas Pinceles, brochas Caballetes Barro Plastilina Herramientas de modelado	70 minutos

	<p>Se pide a los participantes que su obra sea original y traten de no tomar ninguna obra existente como referencia.</p> <p>El facilitador pedirá presenten sus obras y promoverá la discusión y reflexión inquiriendo sobre los sentimientos y emociones que experimentaron en su realización y como consideran que estas motiven a su colectivo docente.</p>	Música clásica	
Tiempo de lectura	El facilitador pedirá a los participantes hacer una lectura en voz alta del texto: <i>Prácticas del liderazgo para la inclusión y justicia social</i> , solicitando resaltar las ideas principales.	<p>Texto: <i>Prácticas del liderazgo para la inclusión y justicia social</i> (Murillo,2010,p.177-182)</p> <p>Lápices Bolígrafos Resaltadores</p>	15 minutos
Reflexión	El facilitador guía un proceso para que el grupo reflexione como el comportamiento de los docentes y de toda la comunidad educativa depende en gran medida de la motivación, valores compartidos y la toma de decisiones que promueve y facilita el líder escolar.		20 minutos
Cierre y evaluación de la sesión	El facilitador pedirá a los participantes escriban cómo motivan a su personal, considerando que la motivación es un proceso que orienta la conducta	<p>Hojas blancas Bolígrafos Obras de arte</p>	20 minutos

	<p>hacia el logro de una meta. Asimismo como cierre se les pide que compartan sus producciones a su comunidad como una forma de motivarlos hacia la identificación de metas comunes.</p>	<p>realizadas por ellos mismos.</p>	
--	--	-------------------------------------	--

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 5

OBJETIVO

- Identificar las características e importancia de la comunicación eficaz como base del liderazgo para promover una comunidad inclusiva.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del facilitador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer los objetivos específicos de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de las ideas. El facilitador pedirá que alguno de los participantes haga una reseña de la 4ta sesión.	Carpeta de trabajo Rotafolio Marcadores	15 minutos
Habilidades para escuchar e interactuar	El facilitador pedirá que a través de la estrategia de lluvia de ideas, los participantes expresen lo que es para ellos una comunicación efectiva y como se favorece. El facilitador tomará nota de todas las ideas	Rotafolio Hojas blancas Marcadores Lápices Bolígrafos	15 minutos
Yo digo, tú dices	El facilitador pide a los participantes ubicarse por parejas. Se les entregará el texto “Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana” con la	Texto: <i>“Alteridad, componente fundante de una educación Ciudadana”</i>	50 minutos

	<p>intención de que realicen en un primer momento una lectura individual y en silencio, resaltando las ideas principales del documento.</p> <p>En el segundo momento les solicita compartir con su compañero sus puntos de vista.</p> <p>El facilitador les pedirá escuchar con atención y aplicar algunos pasos para incrementar la habilidad de escucha como son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura cómoda • Confirmar el mensaje • Hacer preguntas para obtener mayor información • Resumir las ideas <p>Esto lo harán de manera alternada con el propósito de ir construyendo significados.</p>	<p><i>Magendzo, A. (s.f)</i> ANEXO 6</p>	
Reflexión	<p>Se pedirá a los participantes exponer primero las ideas rescatadas de su compañero y el facilitador tomará nota sobre las opiniones en relación al concepto de alteridad, de la diferencia y la relación de éstos conceptos con la inclusión. En un segundo momento se puntualizará sobre la importancia de la comunicación efectiva para promover escuelas inclusivas en atención a la diversidad, lo cual implica compartir significados traducidos en valores para establecer metas en común.</p>	<p>Rotafolio Marcadores</p>	<p>25 minutos</p>
Acuerdos y compromisos	<p>El facilitador pedirá a los directivos retomar la ruta de acción elaborada en colaboración con su colectivo docente después de la sesión 3.</p>	<p>Ruta de acción abordada en la sesión 3</p>	<p>20 minutos</p>

	Se pedirá que evalúen el tipo de comunicación que se privilegió durante la construcción de su ruta y logren identificar los aspectos que facilitan y obstaculizan la comunicación en el colectivo escolar así como buscar propuestas de mejora.	Hojas blancas Bolígrafos	
Evaluación y cierre de la sesión	El facilitador pedirá a los participantes elaboren una lista de las ideas centrales de la sesión y los pasos a seguir para mejorar la comunicación.	Hojas de papel bond Marcadores	15 minutos

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 6

OBJETIVO

- Identificar conceptos centrales al hablar de inclusión y atención a la diversidad.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del facilitador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer los objetivos específicos de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de las ideas. El facilitador pedirá que alguno de los participantes que haga una reseña de la 5ª sesión.	Carpeta de trabajo Rotafolio Marcadores	15 minutos
“Dilemas en los procesos de inclusión”	El facilitador conformará equipos de trabajo y les dará un juego de tarjetas que contienen dilemas utilizados para explorar las concepciones de profesores sobre la inclusión. Se pedirá que resuelvan externando su punto de vista al interior del equipo y posteriormente compartir y argumentar la decisión común.	Tarjetas con dilemas tomados del texto: <i>“Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado”</i> (López, Echeita, Martín,	25 minutos

		2010) ANEXO 7	
LECTURA “Líderes para la Justicia Social”	El facilitador pedirá a los participantes hacer una lectura guiada, en voz alta, del texto “Líderes para la justicia social”. Durante la lectura se irán haciendo pausas con la intención de hacer énfasis en las ideas centrales del texto: características de los líderes.	Textos: “Liderazgo para la inclusión escolar y justicia social” (Murillo, 2010,p. 182-183)	20 minutos
Educación para todos	Organizados en equipos, los directivos realizarán un collage que de muestra de lo que significa el mandato “Educación para TODOS”. Al término de la actividad cada equipo expondrá su collage. El facilitador tomará nota de cada una de las palabras e ideas de los participantes.	Bolígrafos Cuaderno de trabajo Revistas Tijeras Resistol Papel bond Masking tape Marcadores	20 minutos
Creencias y valores	El facilitador hará la devolución de las palabras e ideas expresadas por los participantes, transformándolas en las creencias y valores que esto implica.	Rotafolio Marcadores	20 minutos
Reflexión	El facilitador hará las conclusiones del tema guiando al equipo hacia reconocer la necesidad de que la comunidad escolar comparta los mismos conceptos e ir construyendo los mismos valores buscando la transformación de la cultura escolar hacia la inclusión. Se repartirá a cada participante un cuadro de conceptos.	Cuadro de conceptos: Educación inclusiva, un asunto de igualdad y justicia social.	15 minutos

Acuerdos y compromisos	Se compartirá a los directivos cuatro lecturas para llevar a sus colectivos con la intención de compartir conceptos y significados.	Boletín “Transformación para la inclusión” N°1 Educación inclusiva N°2 Los niños y las niñas como sujetos de derecho: premisa de una escuela inclusiva N°4 El prejuicio: una barrera para la escuela inclusiva N°5 La política de inclusión en la educación básica ANEXO 8	10 minutos
Cierre y evaluación de la sesión	El facilitador pedirá a los participantes evalúen, a través de una rúbrica, a su comunidad escolar frente a la inclusión a través de lo plasmado en su ruta de acción.	Rúbrica Bolígrafos	15 minutos

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 7

OBJETIVO:

- Identificar la importancia de generar un trabajo colaborativo dentro y entre las escuelas para favorecer la inclusión.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del coordinador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer los objetivos específicos de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de las ideas. El facilitador pedirá que alguno de los participantes que haga una reseña de la 6ª sesión.	Carpeta de trabajo Rotafolio Marcadores	15 minutos
La colaboración base de una organización	El facilitador pedirá la lectura del texto “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos , pidiendo resaltar las ideas principales para reflexionar sobre ellas. El facilitador formará 2 equipos para que presenten acciones que previenen la exclusión. Esto a través de:	Lectura “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con	15 minutos

	Equipo1: Cartel Equipo 2: Collage	todos. (Echeita, 2004) Papel bond Revistas Tijeras Marcadores Masking tape Hojas blancas Bolígrafos Resistol	
Momento de compartir.	Al final del tiempo establecido, los participantes compartirán sus comentarios respecto a la tarea: ¿Cómo se organizó el equipo para cumplir el reto? ¿Considera que el equipo logró identificar metas comunes? ¿Por qué? ¿Cuál fue su actitud ante la tarea? El facilitador motivará a los participantes a expresar sus ideas y llevará a la reflexión sobre la importancia del trabajo colaborativo para alcanzar las metas.		15 minutos
El rompecabezas	El grupo se dividirá en 3 equipos y el material objeto de estudio se fraccionará en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros	Lectura “Redes colaborativas para la inclusión educativa” (Echeita, 2014) Hojas blancas Bolígrafos Marcadores	60 minutos

	<p>para preparar su propio “subtema”. Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le dará el facilitador. Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un “grupo de expertos”, donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección. El facilitador pide a cada participante retornar a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.</p> <p>Preparan conclusiones por equipo y sólo uno de los integrantes las compartirá al grupo.</p>	<p>Mesas de trabajo dispuestas para el trabajo en equipos.</p>	
<p>Cierre y evaluación de la sesión</p>	<p>El facilitador pedirá a los participantes evalúen, a través de una rúbrica, sus características personales, para trabajar en colaboración. Asimismo, resalte en un cuadro dividido en dos columnas lo que tiene su comunidad y lo que hace falta para trabajar de manera colaborativa.</p>	<p>Rúbrica Bolígrafos</p>	<p>15 minutos</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 8

OBJETIVO:

Identificar la negociación eficaz como una habilidad y característica de los líderes inclusivos.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del facilitador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer los objetivos específicos de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de las ideas. El facilitador pedirá que alguno de los participantes que haga una reseña de lo vivido en la 7ª sesión.	Carpeta de trabajo Rotafolio Marcadores	15 minutos
Aprendizajes previos	El facilitador pedirá que dividan una hoja en 3 columnas y pongan en la primera: Lo que sé del tema En la segunda: lo que aprendí En la tercera : lo que me falta Anoten en la primera columna lo que saben sobre la negociación y como lo hace en lo cotidiano. Nombren a su formato: <i>NEGOCIACION</i>	Hojas blancas Bolígrafos	15 minutos
Ganar/Ganar	El facilitador formará al grupo por parejas y les entregará textos con situaciones problemáticas,	Textos con de problemáticas	40 minutos

	<p>relacionadas con la atención a la diversidad, surgidas en los contextos escolares. Retomando el método de negociación de Roger Fisher y William Ruy, se les pedirá negociar con su pareja la solución al conflicto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Separar a la persona del problema. • Concentrarse en los intereses y no en las posiciones. • Inventar opciones de mutuo beneficio • Insistir en que los criterios sean objetivos <p>Se pedirá que de acuerdo a la metodología señalada, en un primer momento investiguen, interpreten, argumenten y propongan la solución al problema presentado. En un segundo momento, elegirán uno de los problemas planteados a fin de escenificarlo al grupo a través del role playing</p>	<p>exclusión. Hojas blancas Bolígrafos</p>	
Negociando diferencias	<p>El facilitador pedirá a los participantes una lista de adjetivos con los que comúnmente se describen; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Asertivo ○ Trabajador ○ Respetuoso ○ Sociable ○ Tolerante <p>Marcará una línea en cuyos extremos colocará los opuestos a cada adjetivo.</p> <p>De uno en uno irá nombrando los adjetivos y</p>	<p>Rotafolio Marcadores Masking tape Tarjetas Hojas blancas Bolígrafos</p>	30 minutos

	<p>pedirá a los participantes se ubiquen a lo largo de la línea. Formará parejas entre las personas que se colocaron en los extremos y el del centro será observador. Ubicados en un espacio del salón, cada uno se describirá según se haya colocado en la línea y el observador tomará nota. Se pedirá que discutan por qué se describieron así y cómo pueden llegar a complementarse con esas diferencias o estar en conflicto constante.</p> <p>El facilitador pide que negocien cómo respetar sus diferencias de manera constructiva cuando esto suceda.</p>		
	<p>Se pedirá a los observadores leer sus notas sobre la actividad. El facilitador motivará a los participantes a generar la reflexión sobre la importancia de la negociación basada en el respeto a las diferencias y la meta común de ganar/ganar para beneficio de la comunidad escolar. Pedirá expliquen cómo aplicar lo aprendido en sus contextos escolares.</p>	<p>Rotafolio Marcadores</p>	<p>25 minutos</p>
<p>Cierre y evaluación</p>	<p>El facilitador pedirá a los participantes escribir en las dos columnas restantes del formato “negociación” lo que aprendió del tema y lo que descubrió le hace falta mejorar para avanzar en su habilidad de negociación.</p>	<p>Cuestionario Bolígrafos</p>	<p>15 minutos</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN 9

OBJETIVO:

- Identificar las características de su liderazgo a partir de escribir su prospectiva.

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Registro de asistencia	Todos los participantes registrarán su asistencia.	Lista de asistencia	5 minutos
Saludo y bienvenida	Se les dará la bienvenida por parte del facilitador.		5 minutos
Encuadre de la sesión	El facilitador dará a conocer los objetivos específicos de la sesión. Pedirá la participación de los directores para retomar lo vivido la sesión anterior y en hojas de rotafolio tomará nota de las ideas. El facilitador pedirá que alguno de los participantes que haga una reseña de lo vivido en la 8a sesión.	Grabadora CD o USB con la música Espacios amplio	15 minutos
Exposición	El facilitador llevará a cabo una breve explicación de lo que se concibe como prospectiva.	Proyector	10 minutos
Pienso mi prospectiva	Se pedirá a los participantes ubicarse en una parte del salón en donde se sientan cómodos y se dispongan a escuchar música y seguir las instrucciones que se les dará. Se les pedirá piensen en ¿Cómo quieren ver a su comunidad educativa?, ¿Qué requiere desarrollar o fortalecer de manera personal para encaminar a	Pantalla Proyector DVD Videos de relajación	10 minutos

	su comunidad a lo que quiere?		
Escribo mi prospectiva	<p>El facilitador pedirá a cada participante elaborar un programa personal para mejorar su liderazgo.</p> <p>Se les dará un formato en el que tendrán que</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Escribir exactamente lo que quieren y cómo lo quieren. 2) Crear estrategias creativas para convertir esos “deseos” en planes de trabajo. 3) Describir de manera puntual sus motivadores. 	<p>Bolígrafos</p> <p>Carpeta de trabajo</p> <p>Formatos</p>	20 minutos
Momento de compartir.	Al final los participantes compartirán sus textos para una retroalimentación lo que permitirá ajustar sus metas con el compromiso de cumplirlas.		15 minutos
Video de líderes famosos	Se proyectará un video de los líderes a lo largo de la historia.	<p>Proyector</p> <p>Pantalla</p> <p>Video</p>	10 minutos
Compartimos	<p>El facilitador pedirá a los participantes retomen su prospectiva y escriban una frase que le represente.</p> <p>Se colocarán las fotos de los participantes en el salón y colocarán su frase que escribieron.</p>	<p>Fotos de los participantes</p> <p>Planes de trabajo</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Marcadores</p> <p>Maskin tape</p>	10 minutos
Yo te doy, yo te pido	Se pide a los participantes formar un círculo. Se pedirá a cada uno ir pasando al frente y pedirle a alguien del grupo le regale algo que él no tiene y que le ayudará en su labor.		20 minutos

	<p>“Yo te pido tu creatividad....me ayudará para...” La persona a la que se le solicito le compartirá: “Yo te doy...”</p>		
Evaluación y cierre del taller	<p>Todos los participantes contestarán un <i>Instrumento de autoevaluación de liderazgo</i>. Se hará el cierre por parte del facilitador y se pedirá a cada participante exponga si se cumplieron sus expectativas y en lo personal que se lleva del taller así como la elaboración individual de conclusiones sobre la función y el reto para la educación básica, sus docentes y escuelas para garantizar la equidad y la inclusión.</p>	<p><i>Instrumento de autoevaluación de liderazgo.</i></p> <p>Lista de las expectativas. Bolígrafos Hojas blancas</p>	30 minutos

ALCANCES Y LIMITACIONES

En este mundo que cambia de manera vertiginosa, donde las sociedades evolucionan día a día, a la escuela se le han encomendado muchas responsabilidades pero la principal es brindar una educación para todos con calidad y equidad, lo cual implica hablar de inclusión y atención a la diversidad.

Asimismo, las políticas educativas indican “poner la escuela al centro”, bajo el mandato de brindar diferentes apoyos para cambiar las prácticas que en el interior suceden. Si esto lo sumamos a la idea de que una escuela es efectiva porque las prácticas docentes y directivas lo son, el llevar a cabo un taller que tenga como objetivo desarrollar un liderazgo que promueva la atención a la diversidad permite contribuir al cumplimiento de éstas.

Es en este contexto educativo donde, bajo una visión holística, se promueve la intervención del psicólogo educativo no sólo hacia el o los alumnos en situación de “vulnerabilidad” sino hacia todo el contexto escolar mirando entonces de manera integral a los agentes implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje, ampliando la gama de atención no sólo en el aspecto remedial sino a nivel también de prevención en éste caso de la exclusión. Con su creatividad y poniendo en juego sus conocimientos científicos, deberá propiciar o transformar comportamientos en una de las figuras centrales de la comunidad educativa: el director escolar.

El trabajo del psicólogo centra la atención en la figura directiva bajo la premisa de que desarrollar competencias, manifestadas en conductas que denoten conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes características de un liderazgo de tipo transformacional como son: identificar metas comunes con su equipo, implicarlos y corresponsabilizarlos en los resultados bajo una cultura de colaboración y de respeto a las características de cada uno estimulándolos intelectualmente y convirtiéndose en un modelo a seguir, contribuirá entonces en

la formación de nuevos líderes, que en éste caso son los docentes, que se impliquen y asuman la diversidad como posibilidad de aprendizaje en las aulas.

“En sistemas inclusivos, los equipos basados en la escuela son una estrategia importante para brindar apoyo a los estudiantes, a las escuelas y sus comunidades. Dichos equipos evitan tener que derivar estudiantes a otras instituciones a fin de que accedan a servicios especializados; por el contrario permiten apoyar a los estudiantes en sus propias escuelas y aulas” (Temario Abierto sobre educación inclusiva, p. 78)

Este taller pretende ser sólo el detonante de una serie de acciones estratégicas diseñadas para promover la transformación de políticas, cultura y prácticas excluyentes hacia la inclusión, tema sumamente complejo relacionado con la forma de concebir al ser humano desde la filosofía.

Tiene la intención de compartir discursos, conceptos para reconstruir significados, compartir saberes y generar conocimientos que propicien procesos reflexivos sobre la práctica y la forma de concebir las diferencias que por cultura, entendiéndose ésta como las relaciones que se establecen en las instituciones y que cuentan con reglas y normas de inclusión y exclusión, se asumen como “diferentes” bajo paradigmas selectivos de homogeneidad como sinónimo de normalidad.

A la par de observar los alcances del presente trabajo se pueden vislumbrar sus limitaciones primeramente por ser un taller de corta duración para directivos que como acción de formación es limitado, por lo que se plantea sea parte de un programa de cambio más amplio.

Otra limitación está en reconocer lo complejo que es el contexto en donde se busca incidir para que la escuela, como comunidad, vislumbre ofrecer otras alternativas de atención y entonces emprenda una ruta de acción para transformar

las políticas que como organización puede cambiar, modificar sus prácticas y, con esto, avanzar a transformar su cultura. Las limitaciones se pueden clasificar en dos partes:

Limitaciones intrínsecas: se debe reconocer que las actitudes de la comunidad escolar frente a la inclusión están cimentadas en creencias, opiniones, sentimientos, juicios personales y buscar el cambio requiere un trabajo arduo y sistemático que no es posible abarcar con el presente taller.

Limitaciones extrínsecas: La política educativa actual que ordena Educación para todos, está fuera del contexto que vive la sociedad actualmente, una sociedad que excluye.

Dentro de sus mismas reglas, el discurso es contradictorio respecto a la diversidad e inclusión marcando atención paralela a grupos “vulnerables” en riesgo de exclusión.

El trabajar con directivos y no directamente con docentes puede ser una limitante en cuanto que él hará su propia interpretación de lo sucedido en el taller sin embargo se parte de reconocer que es la pieza central dentro de la organización escolar y que es necesario replantear sus funciones en el escenario actual.

Sirva entonces el presente trabajo como una propuesta de intervención del Psicólogo educativo, sobre un tema muy trillado en el discurso de las políticas educativas pero poco comprendido y trabajado con los principales protagonistas del cambio: La comunidad escolar.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004 b). "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos." Obtenido el 6 de marzo de 2011, de: http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf.
- Arana, J. M., Meilán, J. J. G. & Pérez, E. (2006). *El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. Apreciaciones desde la epistemología. Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1) 111-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280107>
- Aristóteles (1932) *La Política*. París: Garnier Hermanos. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/2/766/3.pdf>
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. México: Trillas.
- Barbosa, R. D., Contreras T. F., *Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte [en línea] 2013, (Mayo-Agosto): [Fecha de consulta: 16 octubre 2015] Disponible en: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=194227509013>>_ISSN 0124-5821
- Besse, J. (2007). *¿Una psicología de la educación? CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (5) 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121712001>
- Blanco, R., (2008) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*. En OEI desde la educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes, pág. 13 – 53 Santiago Chile.
- Blanco, R., (2009). "La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas". En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll, pp 87-99. Fundación Santillana/OEI, Madrid, España.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO- Center for studies on Inclusive education.
- Cancel, J. J. (2002). *Incorporación de una perspectiva de género en el liderazgo educativo Puertorriqueño. Aspectos socio psicológicos y educativos*. Cuaderno de investigación en la educación (17) (13). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242191545_INCORPORACION_DE

UNA PERSPECTIVA DE GENERO EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO PUERTORRIQUENO ASPECTOS SOCIOLÓGICOS Y EDUCATIVOS

- Casal, V., Luofeudo, S. (2010), *Un psicólogo entre dos escuelas: un lugar para los psicólogos frente a la inclusión educativa*, Congreso Internacional de Psicología, UNR, Rosario. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_826/a_11164/11164.html
- Chávez, A. (2014). *La educación en México: Diagnóstico 2013*. Newsweek en español. Recuperado de <http://nwnoticias.com/#!/noticias/la-educacion-en-mexico-diagnostico-2013>
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (Eds) (1998) *Perfiles profesionales del Psicólogo*. Psicología de la Educación. 76-90. Recuperado en <https://www.cop.es/perfiles/>
- Coll, C. (2004). *La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. (pp. 15-56) México, D.F: Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C. (2014) *Psicología de la educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps). (2014) *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la educación escolar, Madrid: Alianza Editorial versión digital <https://books.google.com.mx/books?id=BEOUBQAAQBAJ&pg>
- Consuegra, A. N. (2010). *Diccionario de Psicología*. 2ª. ed. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Cortés, M., A. *Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo* Revista de Ciencias Sociales (Cr) [en línea] 2004, IV: [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15310615>> ISSN 0482-5276
- Dávila de León, Celeste., Jiménez G.G., *Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar* .Revista de Psicología [en línea] 2014, 32:[Fecha de consulta: 25 de octubre 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618004>> ISSN 0254-9247
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. (Versión Electrónica) www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De Zubiría, S.J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. REDIPE VIRTUAL 825. 2-16. Recuperado de

http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2009). Decreto por el que se reforma el párrafo segundo del artículo segundo de la Ley General de Educación. Viernes 17 de abril de 2009. Obtenido el 17 de agosto de 2015, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Dueñas S, Dea G. (2009). *Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010*. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, Julio-Diciembre, 81-97.

Echeita, S. G., (2013) *Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, voz y quebranto*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 11(2)

Echeita, S. G., (2014) *Redes colaborativas para la inclusión educativa*. Recuperado del sitio web de la Universidad Autónoma de Madrid http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11130&PHPSESSID=4d782f150f7ac57ef2c8915ae4fed423

Goleman, D. (1996), *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos

Hallinger P. & Heck R.H. (2010): *Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning*, *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 30:2, 95-110

Hernández R. G., (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós Educación.

Hernández, Y. M. L., (2013). *Liderazgo académico*. *Revista de la educación superior*, 42(167), 105-131. Recuperado en 10 de octubre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300005&lng=es&tlng=es.

Lévinas, E., (2000), *Ética e infinito*. Madrid, A. Machado Libros, S.A.

Ley General de Educación (1993). Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993. Texto vigente.

Ley General del Servicio Profesional Docente, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre 2013.

- López, M., Echeita, G., Martín, E. (2010) *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4 (2), 155-176. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf
- Lupano, M.L y Castro, A (2013). *Estudios sobre liderazgo. Teorías y evaluación*. Revista Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad 6 pp.107-121.
- Medina, R.A. y Gómez, R.M. (2012) *La dirección escolar: liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de educación secundaria*. , Congreso Internacional de Organización Educativa, Universidad de Granada, 18-20.
- Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial, MASEE, 2011.
- Montoya, N. (2009). *Desafíos de la política educativa en un mundo globalizado, entre educar éticamente o disciplinar socialmente*. Ponencia 6: Educación y valores. Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). *Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), 169-186.
- Navarro M.M.J., Revista de Educación, vol. 347, núm. Septiembre-diciembre.
- Odiardi, P. L., (2004). *El significado psicológico del liderazgo en cuatro grupos de ejecutivos mexicanos, usando redes semánticas*. Tesis doctoral. Universidad Iberoamericana. México.
- Perrenoud, Phillippe, (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- Pimienta, J. H., (2012). *Estrategias de enseñanza – Aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.
- Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). *La psicología de la educación como disciplina y profesión*. Entrevista con César Coll. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (1). Consultado el día 18 de julio de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Madrid: Morata

- Rodríguez, C. C., *Liderazgo contemporáneo. Programa de actualización de habilidades directivas*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
- Rojas de E. B. (2006) *La Psicología educativa en la formación del educador del nuevo milenio*. Revista de investigación, ISSN 0798-0329, N°. 60, 2006, págs. 103-117. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324930>
- Skliar, C. (2013) *La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, I (2), 39-50
- Tirado, S.F., Martínez, R.M., Covarrubias, P.P., López, O.M., Quesada, C.R., Olmos, R.A., Díaz-Barriga, A.F. (2010). *Psicología Educativa: Para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw-Hill.
- Tomlinson, Carol Ann. (2001) *El Aula Diversificada, Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Biblioteca de Educación Latinoamericana. España: Octaedro.
- UNESCO (2000) *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO.
- Zhu, W., Sosik, J.J, Riggio, R.E, & Yang, B. (2012), Relationships between Transformational and Active Transactional Leadership and Followers' Organizational Identification: The Role of Psychological Empowerment 186-206.

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN DE LIDERAZGO

Nombre: _____ Cargo: _____ Fecha: _____

El objetivo del presente cuestionario es describir su desarrollo hacia el estilo de liderazgo transformacional. Por tanto debe responder con total honestidad para que cumpla la función de auto regular su proceso directivo.

Se presentan 33 afirmaciones descriptivas, las cuales juzgará la frecuencia con las que las realiza, para ello use la siguiente escala de clasificación, marcando la categoría correspondiente con una cruz o un círculo.

Nunca	1	A Veces	A Menudo	Frecuentemente
0	1	2	3	4

1. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados	0	1	2	3	4
2. Expreso mis valores y creencias más importantes	0	1	2	3	4
3. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas	0	1	2	3	4
4. Trato de mostrar el futuro de modo optimista	0	1	2	3	4
5. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo	0	1	2	3	4
6. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.	0	1	2	3	4
7. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas	0	1	2	3	4
8. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace	0	1	2	3	4
9. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas	0	1	2	3	4
10. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses	0	1	2	3	4
11. Actúo de modo que me gana el respeto de los demás	0	1	2	3	4
12. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas	0	1	2	3	4
13. Construyo una visión motivante del futuro	0	1	2	3	4
14. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista	0	1	2	3	4
15. Suelo ser a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.	0	1	2	3	4
16. Enfatizo la importancia de tener una misión compartida	0	1	2	3	4
17. Expreso confianza en que se alcanzarán las metas.	0	1	2	3	4
18. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo	0	1	2	3	4
19. Comparto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo	0	1	2	3	4
20. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen	0	1	2	3	4
21. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones	0	1	2	3	4
22. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.	0	1	2	3	4
23. Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas	0	1	2	3	4
24. Intento mostrar coherencia entre lo que digo y hago	0	1	2	3	4
25. Intento ser un modelo a seguir para los demás	0	1	2	3	4
26. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas.	0	1	2	3	4
27. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión	0	1	2	3	4
28. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores	0	1	2	3	4
29. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas	0	1	2	3	4
30. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás	0	1	2	3	4
31. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales.	0	1	2	3	4
32. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo	0	1	2	3	4
33. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención	0	1	2	3	4

ANEXO 2

Liderazgo para la inclusión y atención a la diversidad.

Lo que Sé	Lo que Quiero saber	Lo que Aprendí

ANEXO 3

ALGUNAS IDEAS SOBRE INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

<p>Y, luego, está claro, las preguntas que permanecen, las que no pueden responderse nunca. Pero no por ignorancia o por “falta de datos”... sino porque lo educativo está siempre por hacerse. No en el futuro alejado y despegado de lo cotidiano, si no en el presente. Voy a decirlo de este modo : la escuela no está hecha, las prácticas no están hechas, la ética no está resuelta. Hay que hacerlas, tienen que hacerse en cada momento. Y aquí reposa el sentido más vital de lo educativo: hacer algo que no está hecho, pasar a formar parte de lo aún no realizado.</p> <p style="text-align: right;">Carlos Skliar.</p>	
--	--

<p>A la inclusión se la enseña como un gesto heroico y ahí estamos perdidos, porque no es un gesto heroico. No tienen que ver con la virtud que tienen alguien de dejar pasar a un pobrecito para formar parte de mi escuela. Tiene que ver con ese gesto primero de que todo el mundo es bienvenido; aquí no se forma fila, aquí no hay diferencias, la escuela pública es un lugar donde todos son iguales, no importa el cuerpo que tengas o la historia que tengas, aquí de alguna manera empezamos todos de nuevo.</p> <p style="text-align: right;">Carlos Skliar.</p>	
---	--

Ser respetado en su persona y desde sus diferencias individuales específicas: físicas, culturales, económicas, intelectuales, ser tratado como igual a los demás compañeros, no son asuntos que se declaran. Se practican cotidianamente. Las expresiones afectivas dicen con gestos, con miradas, con la voz y con las manos, una y mil veces a los niños y a las niñas, que son apreciados, que son valiosos. Que son lo más importante y lo que da razón de ser a ese espacio llamado escuela...

Cecilia Fierro y Patricia Carvajal.

(...) Educación amigable y respetuosos de los saberes y necesidades de quienes aprendan, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a pensar bien y a comunicarse con propiedad, a colaborar con otros y trabajar en equipo, a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el propio esfuerzo, el valor y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro distinto. La buena educación enseña a aprender con gusto.

Torres, R (2005)

No son unos pocos en nuestros territorios; grandes grupos sociales están privados del porvenir, porque están imposibilitados de ejercer una ciudadanía plena. Catalogados a priori. Ya antes de nacer se les ha adjudicado un lugar inamovible (de no mediar educación, de no intermediar políticas de la justicia). Nombrados como futuros pobres, cumplirán con la profecía y serán pobres. Tratados como marginados sobrevivirán excluidos. Denominados vulnerables, sufrirán los efectos de las políticas que los excluyen.

Llamados carenciados se verán catalogados entre los que no reúnen condiciones de educabilidad; para ellos el origen no significa una filiación sino una condena. Para ellos educar solo puede ser ocasión, posibilidad, disponibilidad a cuestionar la noción de destino; es decir, la posibilidad de ocupar un lugar no coincidente con el que otorga el nacimiento.

Graciela Frigerio.

(...) entrar en relación con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. Un acontecimiento que significa retomar la dimensión de la subjetividad, como el ocuparse con y del otro, una relación entre los actores que permite enfrentar el rostro de la diferencia inherente a la condición humana.

Jacobo, Z (2010)

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE INDICADORES DE INCLUSIÓN

Nombre del docente _____ Grupo _____

Por favor ponga una cruz en los recuadros que represente su opinión.

	Completamente de acuerdo.	De acuerdo.	En desacuerdo.	Necesito más información.
A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.				
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3 Los miembros del personal colaboran entre ellos.				
A.1.4 El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.				
A.1.6 El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucrados en el centro.				
A.2.1 Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2 El personal, los miembros del Consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas				
A.2.4 El personal y el alumno son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5 El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la Escuela.				
A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1 los nombramientos y las promociones del personal son justas.				
B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				

B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumno de su localidad.				
B.1.4 La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6 La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo				
B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del Alumnado.				
C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3 Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.4 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5 los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6 La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.				
C.1.7 La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8 El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C.1.9 El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11 Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12 Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1 Los recursos de las escuelas se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				

C.2.2 Se conoce y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3 Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.				
C.2.4 La diversidad del alumno se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje				
C.2.5 El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

ANEXO 5
Prioridades de desarrollo por dimensión

POLITICA	CULTURA	PRÁCTICAS

ANEXO 6

Alteridad, componente fundante de una educación Ciudadana

Abraham Magendzo K., Coordinador Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Investigador educacional del Programa Interdisciplinario de investigación en Educación (PIIE) y de la Fundación Ideas. Miembro integrante de la Unidad de Curriculum y Evaluación-Ministerio de Educación Chile

A MANERA DE PRESENTACIÓN

Asistí el día 6 de Enero de 2004 a la presentación que la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación hiciera del estudio de Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía coordinado por el IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). No es mi intención en esta presentación analizar los interesantes y un tanto alarmantes resultados del estudio. Sólo decir que se ha constatado que el camino que debemos recorrer en la formación ciudadano es largo y será parte importante de las políticas públicas de este año, tal como lo hizo notar el Ministro de Educación.

Me propongo, sin embargo, hacer una reflexión acotada con relación al respeto a la alteridad, que es una actitud básica- si bien no única - en la formación ciudadana. En otras palabras, la tesis que sostengo es que la relación de alteridad es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y en consecuencia de la formación ciudadana.

La relación de alteridad se refiere a la capacidad ética de reconocer al OTRO (incluye a la OTRA) como un legítimo otro. La interrogante es ¿Quién es ese Otro? En términos de Hans Georg Gadamer, el filósofo de la hermenéutica moderna, el conocimiento del Otro remite al Otro no como "instrumento", como alguien que se pueda utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisibilizarse arbitrariamente: El Otro tampoco es el "analogón", al que se considera como distinto pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo. Para Gadamer, el conocimiento del Otro es el de "apertura", cuando uno se deja hablar por el Otro. Implica "el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya hacer valer contra mí".

Emmanuel Levinas, que pudiera ser considerado el filósofo por excelencia de la alteridad, nace en Lituania en el año 1905 en el seno de una familia judía practicante de la religión, muere en París Francia el año 1995. Su experiencia personal, sufrimientos y penurias que tuvo que vivir durante la segunda guerra, lo hacen pensar en la ética de la atención como centro de su pensamiento.

La ética para Levinas está más allá del Ser. Se podría decir que después de Auschwitz su preocupación no podía quedar remitida a los "modos de ser", "a la comprensión del ser" sino la pregunta es referida a la ética, es decir a la relación del ser con el Otro, con la responsabilidad con el Otro, en el encuentro con el Otro. La ética para Levinas no es lo que se refiere comúnmente como moralidad o un código de comportamiento. Para Levinas, ética es una llamada a cuestionar el **"IGUAL" desde el OTRO**. A ser responsable del Otro. Entiendo, dice Levinas "la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro"

Para Levinas ser hombre significa no ser, vivir humanamente comunica desvivirse por el otro. Inclusive sostiene que la responsabilidad llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del otro, me incumbe. . . ". El Otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento # en tanto yo soy- responsable de él".

Por lo general, existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al Otro porque me es conocido, por que espero una reciprocidad. A veces soy responsable del Otro por un sentimiento de culpa, por que debo tranquilizar mi conciencia. Levinas sostendrá: "Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida" A reglón seguido trae una frase de Dostoievski: "Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos y yo más que los otros"

La tendencia generalizada ha sido a reducir al Otro a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos en muchos casos en desconocimiento del Otro u ocultando las verdaderas intenciones de la relación.

Para Levinas, la adaptación del Otro a lo Mismo no se obtiene sin violencia", es reducir lo múltiple a la totalidad. Podría decirse que reducir al Otro a mí mismo es no sólo violencia sino que dominación, es ejercer sobre el Otro un poder indebido y arbitrario es en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad.

Levinas recurre a menudo a las fuentes bíblicas y talmúdicas. Para afirmar algunos de sus argumentos. En este caso trae la cita de Hillel el anciano que decía: " Si yo no soy para mí mismo, ¿quién soy y cuando soy para mí mismo?, ¿ qué soy, que valgo? Lo que Hillel quiso decir es si yo no respondo por mí, no soy responsable de mí, no me asumo, ¿quién lo hará por mí? Pero, a párrafo seguido dirá: pero si yo soy sólo responsable de mí, respondo sólo de mí, ¿cuál es el sentido de mi existencia?; ¿puedo ser todavía yo?.

Levinas identifica al Otro con el "Rostro". El Rostro (visage), no se ve, se escucha. El rostro no es la cara, es la huella del Otro. El Rostro no remite a nada, es la "presencia viva" del Otro, pura significación y significación sin contexto. Por lo general, el sentido de algo depende en su relación de otra cosa. Aquí, por el contrario el Rostro es él solo sentido. Tú eres tú,. Por esta razón el Rostro no se ve, se oye, se lee. El Rostro es la palabra del o de la que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: "¡No matarás!". El "No matarás" es la primera palabra del Rostro. Es una orden. Hay en la aparición del Rostro un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el Rostro del Otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo le debo."

Levinas, que es hijo de su tiempo y contexto presencia y vivencia con dramatismo, en su historia personal, la hecatombe de la moralidad autónoma, precisamente en el mundo europeo, "ilustrado" y " emancipado. Levinas rompe con el idealismo de la modernidad. Construye una ética de la atención, de la responsabilidad, de la vigilancia, del cuidado del otro, una moral heteronómica. Por consiguiente, mientras que a Kant le preocupa el desarrollo de una moral autónoma, a Levinas le interesa el sujeto moral responsable, de los sufrimientos del Otro, vigilante del Otro.

En la perspectiva de lo sostenido hasta ahora, deseo señalar qué estoy entendiendo como educación para la formación ciudadana.

La educación para la formación ciudadana está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir a "vigilar" al Otro. Está emplazada a contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que pregunta sin reparos, sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad: ¿Dónde estás tú?. Que no responde con un ¡caso yo soy guardián de mi hermano! cuando se le interroga ¿dónde está tu hermano?. Que no contesta acerca del Otro con evasivas, con excusas, con dilaciones. Es enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Enseña a que no se puede dar la espalda y decir "no es asunto mío" aunque no sea asunto mío; o decir "por qué yo... que se preocupen otros, los más cercanos" aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La educación ciudadana está llamada a instalar expresiones y comportamientos que dicen: "¡sí, esto es de mi incumbencia!" y a erradicar del lenguaje y en las acciones, manifestaciones como: "¡yo, me mantengo al margen!"

La educación ciudadana, es, por definición, una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar "vigilantes" alertas del Otro, personas precavidas, atentas del Otro. Pero no por un afán

altruista, aunque no estamos descartando el altruismo, no por una pretensión de una humanidad en abstracto, sino una humanidad en concreto, identificada en un sujeto histórico, un sujeto de carne y hueso.

Obviamente, que la educación ciudadana descarta toda posibilidad de formar vigilantes para el control con fines de poder. Muy por el contrario, porque la educación ciudadana tiene como propósito central formar sujetos de derechos humanos, es decir sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, de la razón, de la confianza para hacer vigente sus derechos y el derecho de los demás, toda pretensión de hacer uso del poder con fines de control, de inspección, de censura, de imposición sería antitética y contraria a la esencia misma de la formación ciudadana. No somos celadores pero si escoltas, no somos policías pero si vigilantes. Somos vigilantes del Otro, porque el Otro nos interpela, nos llama nos hace sujetos.

Es verdad, que la educación ciudadana se hace vigilante de todo Otro indistintamente de su origen o procedencia, de su ubicación social o cultural, de su género u etnia, de su edad, de su orientación sexual, de su adscripción religiosa o espiritual. Sin embargo, es más alerta con aquellos grupos que históricamente han visto sus derechos atropellados y violados, su dignidad humillada, su "Rostro" degradado. De esta forma, la educación ciudadana encuentra su ethos ético- político en la procura de mayor justicia social, de igualdad de oportunidades, de mayor equidad, de eliminación de las discriminaciones. La responsabilidad es una responsabilidad ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados, perseguidos.

El camino por recorrer en la educación para la formación ciudadana desde esta perspectiva es Largo. La pregunta que dejo por ahora sin responder, pero que es posible intuir desde la alteridad, es cómo se convierte este discurso en una práctica educativa consistente, en especial ahora que existe una marcada tendencia hacia el individualismo y la competitividad.

Es una tarea difícil pero no imposible. Hoy, más que antes, hay espacios curriculares que lo exigen y lo permiten. Debemos apropiarnos de éstos con sentido de futuro.

ANEXO 7

DILEMAS EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

Un grupo de profesores de un instituto de secundaria está discutiendo cómo ayudar a un alumno de 15 años que presenta retrasos importantes en casi todas las asignaturas. La discusión se ha centrado en el tiempo y esfuerzo que supone ayudar a este tipo de alumnos y los pocos avances que se han logrado. Se han manifestado 3 posiciones en la discusión:

- a. Las características de estos alumnos limitan su capacidad de aprender. A veces dudamos si empeñarse en que sigan estudiando sea bueno para ellos y si quizás sea mejor que se incorporen ya al mundo laboral.
- b. Estos alumnos necesitan más tiempo para aprender ya que su ritmo es más lento, por eso, deberían repetir curso y así lograr avanzar un poco más.
- c. Los docentes deben identificar cuál es el tipo de apoyo que necesita este alumno y hacer un esfuerzo específico por él, aunque acabe la etapa sin aprender todos los contenidos.

En una reunión de profesores se discute el caso de un alumno con discapacidad intelectual que, habiendo recibido bastante apoyo por parte de sus profesores, no ha logrado resultados valiosos, según éstos. Además, algunos profesores se quejan de que los esfuerzos de colaboración con el profesor de apoyo han sido infructuosos. Para explicar lo sucedido, se exponen algunas teorías:

- a. Lo que ocurre es que se ha confiado demasiado en unas capacidades del alumno que son muy limitadas. En primaria, estos alumnos pueden lograr avances, pero en secundaria es utópico planteárselo.
- b. Lo que ha sucedido es que no se ha recibido el apoyo de la familia en cuanto a las actividades de estimulación que se les ha solicitado que realicen en casa.
- c. Lo que ha sucedido es que a pesar de haber hecho ajustes en la programación, no se ha contado con el profesorado de apoyo adecuado.

En una reunión de junta de evaluación en que se está discutiendo el caso de una alumna de 3º de ESO que tiene reprobadas varias asignaturas, los docentes se intentan poner de acuerdo en las causas de esta situación:

- a. El principal problema de esta alumna es su actitud, dice que algunas materias le resultan demasiado difíciles y no tiene deseos de estudiar. Si no cambia de actitud, no le podemos ayudar.
- b. El principal problema es la carga horaria. Deberíamos valorar la disminución de esta en las materias más instrumentales.
- c. El principal problema es que cada profesor entra, da su clase y luego viene el siguiente, y así no hay coordinación ni sentido global a lo que les enseñamos a los alumnos, lo que hace muy difícil motivarlos.

Un grupo de alumnos de 2º de ESO viene manifestando una actitud de desinterés hacia las actividades que proponen los profesores, no escuchan las instrucciones del profesor y se distraen continuamente durante la realización de las actividades. El equipo docente se reúne para abordar el problema y en una primera reunión surgen distintas soluciones al problema:

- a. Intentar educar a estos alumnos nos desgasta mucho como docentes. Al finalizar este curso, deberían poder seguir un itinerario que les facilitara la inserción laboral para así poder dedicarnos a aquellos que sí quieren aprender.
- b. Lo más pertinente sería crear grupos flexibles por nivel de rendimiento, y así se podría dedicar uno de ellos a tratar adecuadamente los problemas motivacionales de estos alumnos.
- c. Estas situaciones nos deberían hacer repensar entre todos el tipo de enseñanza que los IES impartimos. Para enfrentar estas situaciones, es necesario fomentar la participación de los estudiantes y adaptarnos a sus necesidades.

En una discusión entre profesores de distintas asignaturas, sobre los programas de diversificación curricular, se plantean distintas explicaciones acerca de los resultados, aparentemente positivos, que éstos han obtenido:

a. En realidad, aprenden más porque se les rebaja el nivel de exigencia y esto permite que finalmente pueden conseguir el título de graduado de ESO.

b. En estas clases hay menos alumnos y éstos están con compañeros que tienen sus mismas dificultades, lo que permite al profesor brindar una atención especializada a sus problemas.

c. Lo que ocurre es que los contenidos más globalizados de estos programas, y su evaluación, se ajustan más a sus necesidades de aprendizaje y eso hace que estos alumnos aprendan más.

En un centro se ha suscitado un gran debate sobre las cuestiones referentes a su organización porque algunos profesores creen que se desperdicia demasiado tiempo con un exceso de reuniones. Dentro del claustro se han manifestado distintas visiones sobre cuál debería ser la organización más adecuada para enfrentar las tareas cada vez más complejas, relacionadas principalmente con la creciente diversidad del alumnado:

a. Lo más importante es que se le reconozca al profesor su profesionalidad y se le permita actuar con independencia para aprovechar mejor sus conocimientos. De este modo no se perdería tanto tiempo en reuniones.

b. Lo más importante es la clarificación de los roles de cada uno. Es necesario aprovechar la especialización de cada profesional, de modo que cuando se presenten problemas específicos con algún alumno, uno pueda derivar eficientemente a quien corresponda.

c. Lo más importante es reforzar la coordinación. El objetivo fundamental que no debemos perder de vista es el aprendizaje de todos los alumnos y para poder ser eficaces en esta tarea necesitamos coordinarnos, aunque eso suponga mucha dedicación y tiempo.

Se ha organizado en el instituto un seminario para poner en marcha algunas iniciativas que ayuden a mejorar la práctica docente. En concreto se está discutiendo si tiene sentido que haya dos profesores en el aula, de manera que puedan compartir observaciones y luego sugerencias de mejora. Esta propuesta suscita diferentes opiniones:

a. En vez de incorporar otro profesor en el aula, lo más conveniente es permitir a los profesores disponer de más tiempo individualmente, para planificar las clases o para grupos de refuerzo con los alumnos más difíciles.

b. Es incómodo que haya otra persona en el aula, pero que aun así podría considerarse la posibilidad de que estudiantes en prácticas colaboraran en la atención de los alumnos con más dificultades.

c. Aunque sea una estrategia que supone salir de la propia rutina e intentar ponerse de acuerdo con otros profesores, podría ser positivo para mejorar algunas prácticas educativas.

En el marco de una reunión de tutores de un instituto que integra alumnos con discapacidad intelectual se ha originado una discusión entre un profesor tutor, un profesor de apoyo y el orientador, que ha puesto de manifiesto las diferentes visiones que existen sobre las responsabilidades de unos y otros profesionales en el trabajo con este alumnado:

a. Cada profesor es especialista en su disciplina y está preparado para la enseñanza de ésta. De ahí, la importancia del profesor de apoyo, quien tiene la preparación requerida para diseñar las actividades del alumnado especial y encargarse del seguimiento de su aprendizaje.

b. Para ser eficientes lo mejor sería que el profesor de apoyo se coordinara con el tutor sobre todo para cuestiones que tienen que ver con la integración social y el desarrollo de la autonomía de estos alumnos.

c. La planificación y evaluación de las actividades en el aula de referencia debe ser una responsabilidad compartida para que se puedan beneficiar todos los alumnos, aunque esto suponga un esfuerzo de coordinación adicional por parte del profesorado.

Educación Inclusiva. Un asunto de derechos y justicia social

Dra. Rosa Blanco, Directora de la Oficina Regional UNESCO



