

BLOQUE 5 ESCUELA INCLUSIVA

PROYECTO CPDEX

BLOQUES DE CONTENIDO

Introducción

Hablando sin rodeos: las escuelas, los sistemas y los países acaban con los maestros que se merecen. En realidad es una cuestión de la cantidad de apoyo que provee cada sociedad y en qué medida valora a sus docentes, y qué hace para construir y desarrollar la profesión docente (Hargreaves y Fullan, 2014)

La educación es una actividad socialmente regulada en cuyo seno los docentes, como profesionales cualificados, adoptan decisiones y desarrollan acciones, unas y otras reclaman una capacidad profesional acorde con los retos y exigencias actuales, pues, de otro modo, resultará tremendamente difícil hacer frente a la complejidad propia de la educación en el siglo XXI. Lo cierto es que, tal y como reconoce la OCDE, a la complejidad creciente de la educación sólo se puede responder con más y mejor profesionalidad.

El interrogante básico de cualquier educador siempre es el mismo: ¿qué hacer? La necesidad de responder a este interrogante pone de manifiesto que la educación es, ante todo, una forma de acción práctica, lo cual significa, sencillamente, que la verdadera respuesta docente no se encuentra en los discursos sino en las acciones y, en consecuencia, el verdadero significado de los discursos sólo podemos encontrarlo en sus consecuencias para la acción educativa.

La respuesta al interrogante inicialmente planteado puede adoptar formas muy diversas, dependiendo del conocimiento disponible y también de la cultura profesional dominante, pero nunca hasta el extremo de hacer realidad el popular dicho: <<cada maestrillo tiene su librillo>>. Lo cierto es que, el profesorado, siendo como es el responsable último de todas sus acciones, lo hace siempre en el marco de una actividad socialmente regulada y condicionado por los contextos institucionales y por las normas que regulan los procesos en los que participa. Esto significa que el quehacer docente está condicionado, pero no determinado por las normas que regulan su profesión.

Las especiales condiciones de la práctica docente, y de toda acción práctica, obligan a quienes participan ella a tomar decisiones, a elaborar sus respuestas y no simplemente a reaccionar a unas condiciones dadas. El docente no sólo hace lo que puede, sino que hace lo que cree posible hacer, dadas unas condiciones, o deseable dadas ciertas premisas que el comparte. Esto implica que la acción educativa guarda una relación directa con el modo en que se percibe la realidad y con el repertorio de acciones disponible. El profesorado no actúa al dictado, no se limita a seguir instrucciones, sino que interpreta las situaciones educativas y actúa de acuerdo con su interpretación.

Es cierto que en muchas ocasiones las administraciones públicas y las corporaciones privadas aspiran a regular las prácticas educativas, limitando extremadamente el grado de libertad que pueden utilizar el profesorado, pero cuando se producen esas condiciones ya no se puede hablar

de profesionalidad docente. Ningún profesional puede ejercer adecuadamente funciones mientras actúa al dictado de las instrucciones dadas por otras personas. Las prácticas que el profesorado desarrolla, como la de cualquier otro profesional, dependen, en lo esencial, del modo en que construye su juicio sobre lo que es posible y deseable en una determinada situación.

Así pues, enjuiciar las situaciones educativas constituye el núcleo duro de la profesión docente ya que es a partir del juicio profesional como se mantienen o modifican las prácticas profesionales. Dicho de otro modo, sin juicio profesional no hay profesión, de modo que la profesión docente, tal y como la vemos en la actualidad presenta estas características.

La enseñanza se considera cada vez más como una actividad profesional que requiere un análisis cuidadoso de cada situación, elección de objetivos, desarrollo y supervisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas, evaluación de su impacto en el logro de los estudiantes, capacidad de reacción a las necesidades de aprendizaje de éstos y una reflexión personal o colectiva sobre todo el proceso. Como profesionales, se espera que los docentes, reflexionando sobre su propia práctica y asumiendo una mayor responsabilidad por su propia formación profesional, actúen como investigadores y solucionen problemas (OCDE, 2009: 107)

EL PROYECTO CPDEX ha concebido como una nueva estrategia de mejora de la educación basada en el desarrollo de la capacidad profesional docente. En el transcurso del proyecto vamos a desarrollar una visión actualizada de la profesión docente atendiendo a cada uno de los componentes que conforman una determinada profesión: la misión, el dominio, el campo y el reconocimiento social.



Bloque 4

LA ESCUELA INCLUSIVA

Durante las últimas décadas, especialmente a partir de la segunda guerra mundial, el ejercicio efectivo del derecho a la educación se ha ido extendiendo considerablemente. Por un lado, se ha ampliado la edad de las personas que pueden acogerse a él y, por otro lado, se ha ampliado el tipo de educación al que da derecho. Esta ampliación permite afirmar que, en este momento en toda Europa se ha universalizado el derecho a la educación.

La universalización de la educación, entendida como el logro de un puesto escolar para todos los niños y todas las niñas de un determinado país, puede ser considerada, sin duda, como una gran conquista social. En España, ese objetivo se alcanzó con la Ley de 1970, unas décadas después que en la mayor parte de los países europeos.

Ahora bien, esta universalización supone acoger en el sistema educativo a muchos sujetos que hasta ese momento no estaban siendo atendidos por el sistema educativo (caso de los niños y las niñas con graves deficiencias) o mantener en el sistema educativo a sujetos que, por su edad, deberían abandonarlo (caso de los niños y las niñas mayores de 16 años de edad). En cualquier caso, lo cierto es que esos cambios cuantitativos van a entrañar profundos cambios cualitativos. Unos y otros cambios nos obligan a reconsiderar profundamente lo que significa para cada sujeto el derecho a la educación y a revisar las condiciones iniciales de escolarización.

El derecho a la educación es un derecho individual, es decir, es un derecho de cada una de las personas. Digamos que es <<su>> derecho a la educación. Ahora bien, *la cuestión sustancial es: ¿a qué educación es a la que tenemos derecho?*

La respuesta a esta cuestión depende esencialmente de las condiciones y características en que se haya institucionalizado la educación, es decir de las formas en que los y las estudiantes hayan sido escolarizados para educarse.

La cuestión es que, una vez alcanzada la universalización de la educación en la mayor parte de los países, se plantea un nuevo reto: lograr que los alumnos y las alumnas puedan recibir el tipo de educación que necesitan, sin que esta diferenciación suponga ningún tipo de discriminación.

Enfrentados al problema de encontrar el tipo de escuela que mejor podría contribuir al desarrollo de la educación que cada persona necesita, nos vemos obligados a mirar con atención todo aquello que hemos venido haciendo como educadores y educadoras, y todo aquello que podríamos hacer, pues sólo de esa tensión entre lo real y lo posible surgirán las ideas que podrán orientar nuestra búsqueda.

4.1. Modelos de escolarización en el sistema educativo

Los centros educativos son la unidad básica en la que se estructuran los sistemas educativos, de hecho esta unidad se suele complementar con otras dos unidades: los servicios y los programas.

Los centros educativos pertenecen a un sistema educativo de forma obligatoria en tanto que impartan enseñanzas reguladas por ese mismo sistema educativo y estas enseñanzas sean conducentes a la obtención de títulos oficiales, pero también pueden pertenecer a movimientos o redes por elección, esto es, por la decisión libre y voluntaria de las personas que conviven y trabajan en ellos.

La participación en estas redes es una de las mejores formas para llegar a configurar un proyecto educativo propio, dado que estas redes aportan a los centros orientaciones, formación y apoyo para abordar sus problemas cotidianos con una perspectiva propia. Además, la pertenencia a redes puede ser uno de los elementos básicos para que los centros puedan definir y desarrollar proyectos educativos propios.

El hecho de formar parte de un sistema educativo supone para los centros tanto un conjunto de limitaciones como de posibilidades, en cualquier de los casos, las acciones que se podrán desarrollar en los centros educativos serán acciones condicionadas, dado que un sistema, por definición, es un conjunto de elementos relacionados entre sí y sujetos a un conjunto de limitaciones. Es decir, lo que caracteriza a un sistema es tanto la interacción entre sus elementos como la relación con el medio exterior.

Los sistemas educativos son pues estructuras integradas por diversos elementos cada uno de los cuales puede llegar a mantener un cierto margen de autonomía relativa, es decir, puede tomar decisiones propias aunque estén condicionadas por decisiones precedentes. El nivel de autonomía relativa que puede llegar a tener unos u otros componentes del sistema nos indica el grado de centralización o descentralización del sistema educativo.

Pero los sistemas educativos son también entidades históricas y culturales, de tal modo que en cada sistema sobreviven de algún modo los productos, los hábitos, los procedimientos, y las normas heredadas de sus configuraciones anteriores.

Hasta el momento conocemos tres grandes modelos de escolarización, dos de ellos ya se ha utilizado en nuestro país, el tercero está emergiendo lentamente en distintos sistemas educativos. Los tres modelos de escolarización a los que nos referimos son:

- Una escuela diferente para cada grupo (**segregación**)
- Una escuela común para todos (**comprensividad**)
- Una escuela común para cada uno (**inclusividad**)

Modelo de segregación.

El modelo segregado trata de responder a las diferencias personales y culturales que se dan en nuestra sociedad, buscando la homogeneidad, para eso lo que hace es definir un tipo de escuela para cada tipo de alumnos y para cada tipo de cultura. Así, en los países donde se utiliza este modelo, nos podemos encontrar con centros destinados a recibir una formación en

humanidades, para un grupo de alumnos, mientras que existen otros centros para los que quieren cursar ciencias, o los que quieren cursar formación profesional.

Modelo comprensivo.

Frente a la segregación, en muchos sistemas educativos se ha propuesto lograr una educación básica conjunta y compartida de todos los jóvenes y todas las jóvenes. La institución que ha hecho posible esta educación conjunta es conocida con la denominación de “escuela comprensiva”. La escuela comprensiva es uno de los grandes retos de nuestra época, representa la posibilidad de lograr un equilibrio entre la universalidad de los ideales educativos y el respeto a las diferencias individuales y locales.

La escuela comprensiva supone una ampliación sustancial de las fronteras de la educación, ya que reclama la atención a la diversidad en unas condiciones en las que las diferencias representan un valor tanto social y educativo. Se educa en la diversidad y para la diversidad.

Modelo inclusivo.

Los modelos anteriores, representan opciones reales ya planteadas en nuestro país, el modelo que ahora vamos a presentar, no ha sido planteado, hasta el momento, en nuestro país.

La inclusividad es una nueva forma de aproximarse a la institucionalización del derecho a la educación. La inclusividad continua con la idea de una escuela común para todos (comprensividad) pero se interesa por lograr que esta escuela responda a las necesidades de cada uno (inclusividad), para lograrlo se organiza como una escuela centrada en el aprendiz y no sólo en el aprendizaje. Las escuelas inclusivas no persiguen integrar a los alumnos y alumnas en la normalidad propia de la mayoría, sino incluir a todos en una escuela con capacidad para proporcionar la respuesta educativa que cada uno necesita.

La Ley Orgánica de Educación incorporó, como modelo de referencia, el modelo comprensivo pero apunta hacia un modelo inclusivo incorporando algunas ideas muy sencillas.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (LOE, Preámbulo)

4.2. Hacia un nuevo orden escolar: una escuela de todos para cada uno

Observando a nuestro alrededor podemos tomar conciencia de un hecho: los cambios en los sistemas educativos son cada vez más frecuentes, aunque no todos vayan en la misma dirección.

La última década ha sido para todos los países de la Unión Europea una década de reformas en sus sistemas educativos. Entre 1985 y 1995, prácticamente todos los países europeos han desarrollado importantes reformas en la configuración de sus sistemas educativos.

Todos los países han realizado modificaciones más o menos sustanciales en la última década. De entre esas variaciones, se resaltan las siguientes: la duración en España y Portugal (retrasando la finalización) y en Luxemburgo, Países Bajos, Irlanda del Norte e Islandia

(adelantando el comienzo); la reducción de la complejidad estructural en la Comunidad Flamenca de Bélgica y en Luxemburgo; el ligero aumento de la diversificación en Francia, y la división en dos etapas en España.

Esta frecuencia de cambios puede considerarse como una prueba inequívoca de que en todas partes se está buscando algo con mucho ahínco. Pero, ¿qué es lo que se busca?. A mi juicio, lo que se busca, lo que entre todos estamos buscando, es un nuevo orden escolar. Un orden escolar que logre una mejor sintonía entre las cada vez más claras exigencias del aprendizaje, y la que cada vez más claras limitaciones de las formas de escolarización tradicionales. Dicho de una forma sencilla: buscamos la escuela de nuestro tiempo. Una escuela que acogerá a nuevos sujetos, nuevos contenidos, nuevos recursos y bajo una nuevas condiciones.

El concepto de inclusión que aquí vamos a sostener y desarrollar, es un concepto que amplía y profundiza la idea de comprensividad, y que se opone a un concepto de “exclusión” que durante muchas décadas ha formado parte esencial de la ideas y las prácticas educativas.

...nuestros sistemas educativos empleaban dos mecanismos de exclusión: el primero, de aplicación fulminante, expulsaba de mi colegio a cualquier alumno que planteara un problema de conducta grave; el segundo, algo más lento y sutil, pero igualmente implacable, expulsaba a los alumnos que planteaban cualquier dificultad en la comprensión o la velocidad de su aprendizaje. De esta forma -como decían los Alumnos de Barbiana-, nuestros sistemas educativos funcionaban como un hospital cuyo servicio de urgencias echaba a la calle a los heridos más graves y a los enfermos difíciles. Esta pedagogía de la exclusión se basaba explícitamente en la idea de que estudiar era un privilegio, y que los alumnos maleducados o sin cualidades debían dejar las escasas plazas escolares a otros mejor dotados. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo xx, los sistemas educativos europeos modificaron radicalmente la tradición excluyente de nuestras instituciones educativas, al lograr la escolaridad plena en la educación primaria y declarar obligatoria, también por primera vez en la historia, la educación secundaria. (Esteve en Tomlinson, 2001: 9 y 10)

La inclusividad es una nueva forma de aproximarse a la institucionalización del derecho a la educación. La inclusividad continua con la idea de una escuela común para todos (comprensividad) pero se interesa por lograr que esta escuela responde a las necesidades de cada uno (inclusividad), para lograrlo se organiza como una escuela centrada en el aprendiz y no sólo en el aprendizaje. Las escuelas inclusivas no persiguen integrar a los alumnos y alumnas en la normalidad propia de la mayoría, sino incluir a todos en una escuela con capacidad para proporcionar la respuesta educativa que cada uno necesita.

El concepto de integración supuso un verdadero hallazgo en nuestro país al permitirnos replantear la relación entre la respuesta educativa que se ofrecía a algunos alumnos y algunas alumnas la que se ofrecía a otros u otras. La respuesta educativa, antes de que surgiera el concepto de integración, era segregadora, es decir la respuesta perseguía la creación de ambientes homogéneos que permitirían acoger grupos de alumnos y alumnas de características similares.

La respuesta segregada basada en la homogeneidad creó escuelas y aulas especiales. La respuesta integradora basada en el reconocimiento de minorías que podían ser educadas dentro de las instituciones de la mayoría creó formas combinadas de centros y aulas.

El término inclusivo, que se utiliza con frecuencia para denominar tipos de centros y de aulas, supone un paso más en el camino de la integración. Susan y William Stainback (1999) se hacen eco de algunas de las razones que justifican el cambio conceptual desde la integración a la inclusión, de todas esas razones hay una que en buena medida puede resumirlas y, por tanto ayudarnos a comprender las dimensiones el cambio.

Por último, se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar sólo a los alumnos con discapacidades en las escuelas corrientes. El centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la escuela (es decir, tanto el personal de plantilla como los alumnos) para que consigan el éxito y se sientan seguros y bienvenidos.» (Staniback, Staniback y Jackson, 1999: 22)

La idea de inclusividad orienta la acción educativa hacia el trabajo conjunto de la comunidad y tiene como destinatarios a todos los miembros que constituyen esa comunidad. La escuelas y aulas inclusivas son, en cierto modo, escuela y aulas no graduadas, dado que los criterios de agrupamiento son muy diversos y dan lugar a muchos tipos y formas de agrupamiento, de modo que se puede pertenecer a más de un grupo, no por razones diversas, no relacionadas directamente con criterios de grado o nivel académico. En las escuela inclusivas el aula se convierte en el punto de central de atención, si bien es cierto que las aulas inclusivas son muy distintas a las aulas ordinarias de un centro “normal”.

En las escuelas inclusivas, todos los alumnos están en las aulas ordinarias durante todo el tiempo; en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general. Además, no hay que dedicar recursos valiosos ni tiempo a clasificar, calificar y decidir la asignación de los alumnos a diversos grupos. Los educadores “generales” y los “antiguos” educadores especiales pueden dedicarse a proporcionar a cada alumno los programas educativos estimulantes y adecuados a sus propias necesidades y capacidades. (Staniback, Stanibarck y Jackson, 1999: 25)

El problema al que se enfrentan las escuelas dotadas de aulas inclusivas no es tanto cómo integrar a unos pocos en la mayoría, sino en cómo crear un sentido de comunidad que acepte el compromiso de lograr el éxito para todos elaborando la respuesta educativa para cada uno.

El paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas a “adaptarse a la normalidad”. Una de ellas consiste en que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas... Cuando las escuelas y clases de la barriada desarrollan el sentido de la comunidad, es decir, cuando la

educación es sensible y responde a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician. (Idem, 25)

4.3. Inclusividad: modelos de enseñanza y gestión del aula

No resulta nada extraño oír a muchos educadores defender una determinada forma de enseñanza diciendo que esa es “su” forma de enseñanza y que, por tanto, ellos siempre van a enseñar así. Esta forma de justificar un determinado modo de proceder se corresponde perfectamente con la expresión “cada maestrillo tiene su librillo”.

Tanto una como otra forma de razonar nos parece perfectamente lógica dentro del universo educativo, pero la consideramos ilógica en otro ámbito social. Así por ejemplo, nadie se atrevería a considerar un buen médico a una persona que siempre recetara el mismo tratamiento, independientemente de las características del enfermo. Nadie creería racional que el médico defendiera su tratamiento para la salud diciendo que es “su” modo de curar.

Al llamar la atención sobre esas dos formas diferentes de razonar queremos hacer patente el hecho de que la racionalidad educativa, como cualquier otra forma de racionalidad científica está basada en la creación y la aplicación de un conocimiento compartido y que ese conocimiento es el que justifica y fundamenta el proceder individual. Pues bien, en el caso de la educación la base del proceder educativo son los “modelos de enseñanza”. Esto las diferentes formas de educación que se han ido generando a lo largo del tiempo y cuyas posibilidades y limitaciones conocemos. Fieles a esta consideración diremos que el principio sobre el que se articula la racionalidad educativa es el siguiente: podemos elegir el modelo de enseñanza que nos parezcan más adecuados, atendiendo a los criterios que hayamos establecido previamente, pero no podemos elegir sus consecuencias.

Dicho de un modo sencillo podemos elegir un modelo de enseñanza basado en principios conductistas, pero no podemos esperar obtener los mismos resultados educativos que si hubiésemos elegido otro modelo basado en principios cognitivistas.

No es sorprendente que la gente se cuide de los modelos que utiliza y que los educadores han buscado durante milenios el modelo perfecto. El enfoque que resolverá todos los problemas educativos (ayudar a cualquier alumno a aprender cualquier cosa de algún modo).

Empezamos impugnando la idea según la cual existe un modelo perfecto. No debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje. Suponemos que existen clases diversas de aprendizaje que exigen diferentes métodos de enseñanza. Suponemos también que nuestros alumnos vienen a nosotros con diferentes estilos de aprendizaje, buscando distintos enfoques para poder aprender con eficacia. (Joyce y Weil, 1985: 11)

Por otra parte, no todos los modelos de escolarización (segregado, comprensivo, o inclusivo) son igualmente favorables a todos los modelos de enseñanza. En cualquier caso *es esta relación entre modelos de escolarización y modelos de enseñanza la que produce como resultado final un determinado escenario (tipos de aula) y un determinado guión de actuación.*

Así pues, la racionalidad educativa de los profesionales de la educación reclama una atención preferente a la comprensión de que modelo de escolarización y que modelo de enseñanza es el más apropiado para configurar un tipo de aula y gestionarla de tal modo que se convierte en un medio adecuado para el aprendizaje.

Cada forma o modo de enseñanza requiere una condiciones adecuadas, de modo que una parte importante del éxito de cualquier modo de enseñar requiere, en el educador, la capacidad para crear sus propias condiciones. Este es un principio generalmente admitido, y que conviene no olvidar.

Así pues, los educadores al definir un modo de enseñanza han de ser conscientes de las condiciones que ese modo de enseñanza requiere para tener éxito y también, han de ser conscientes de su propia capacidad para gestionar esas condiciones, esto es de su capacidad para crear las condiciones y mantenerlas.

Ahora bien, una consecuencia de ese principio es que, con frecuencia, los profesores adoptan aquellos modos de enseñanza que menos esfuerzos requieren para crear sus condiciones propias, eso significa que el medio escolar en su conjunto se impone como una condición dada y que los profesores acomodan sus modos de enseñanza a las exigencias y requerimientos institucionales.

Cuando las cosas ocurren tal y como las hemos descrito la enseñanza obedece a una racionalización de las condiciones institucionales y no a la búsqueda de la racionalidad que mejor se corresponde con la necesidades educativas de los alumnos.

Para lograr que la construcción de la práctica sea un proceso racional y no sólo un proceso de racionalización es necesario que los educadores tomen conciencia del tipo de enseñanza que quieren desarrollar, de las condiciones necesarias para desarrollar ese tipo de enseñanza y de las posibilidades que ofrece la institución escolar para hacerlas viables.

Atendiendo a este planteamiento creemos que se abre para los educadores un cuadro de decisión en el que estarían situados los siguientes elementos:

- ▷ Evaluación de las necesidades educativas
- ▷ Modelo de enseñanza que se quiere desarrollar
- ▷ Condiciones que ese modelo requiere para su desarrollo
- ▷ Posibilidades que ofrece el modelo de escolarización (sistema educativo)
- ▷ Posibilidades que ofrece el tipo de centro y el tipo de aula.

Los cambios sucesivos que se han producido en el universo educativos han terminado por configurar una realidad progresivamente más compleja. La escuela se ha abierto a nuevos sujetos (integración) ha visto obligada a modificar el conocimiento que transmite (currículo) ha incorporado a nuevos profesionales (servicios de apoyo), ha incorporado a los padres y alumnos a su gestión (participación), etc.

Muchos de los cambios son una consecuencia de la ampliación de las funciones sociales que ha tenido que asumir la escuela, en general, y los educadores en particular. Los educadores han visto ampliada su función tradicional como docentes a otras funciones como evaluadores, tutores, consejeros, animadores, etc.

La integración de todas estas funciones en un perfil profesional equilibrado y sostenible no es fácil de lograr. Nuestra preocupación en este curso se va a centrar en la integración entre las funciones docentes y las funciones de gestión del aula. La integración de estas dos funciones supone que el educador se transforma en un agente, un miembro activo, en la construcción del medio escolar. La integración de la función docente con la función de gestión del aula puede suponer una mejora sustancial en la creación de ambientes para el aprendizaje. La confluencia de la función docente y la función gestora, conlleva una redefinición de lo que significa enseñar.

Pensamos que la enseñanza es un proceso en el que los profesores y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias (acuerdos acerca de lo que es importante), que a su vez, colorean nuestra percepción de la realidad. (Joyce, B y Weil, M.: 1985: 11)

La convergencia de la función docente y de la función de gestión en un mismo perfil profesional es un reto par los educadores de nuestro país, dado que tradicionalmente la primera función no ha venido acompañada de la segunda. De hecho, esta diferencia se comienza a apreciar en el modo en que se adquieren los conocimientos necesarios para desarrollar una y otra función

La función docente, entendida durante mucho tiempo como la impartición de lecciones en el aula, se suele adquirir en la formación inicial. Sin embargo, la función gestora se adquiere en la propia institución escolar. El supuesto subyacente a esta diferenciación parece ser el siguiente: la función docente se adquiere a partir de disciplinas científicas mientras que la función gestora se adquiere a partir de la experiencia directa. Este supuesto supone además que se admira a los profesionales con capacidad para controlar los sucesos del aula, pero esa admiración no se traduce en reconocimiento profesional.

Lejos de considerar acertado ese supuesto, creemos que gestionar el aula es, como función educativa, la garantía de que los alumnos podrán acceder a las oportunidades que necesitan para desarrollarse como personas, de aquí que hagamos un esfuerzos por incorporar a la cultura profesional de los docentes las aportaciones que le puedan ayudar a mejorar sus destrezas en esta función gestora.

La gestión de los procesos de enseñanza en el aula abarca un campo muy amplio de situaciones docentes. La misma noción de gestión nos remite a la idea de que, en función de propósitos y objetivos diferentes, las situaciones de enseñanza y aprendizaje generados pueden ser muy distintas en su conducción y en sus efectos, como pueden ser distintas en razón del tipo de alumnos, sea por la edad o por sus especificidades socioculturales, o por el tramo educativo en el que se desarrolle una situación dada, en función, en suma, de los diferentes requerimientos de cada situación educativa. (Rué, 2001: 107)