

4to. Coloquio de Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva

Los programas de formación de los docentes en Turquie ¿responden a las necesidades educativas de los grupos desfavorecidos ?

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGUZEL (Autor principal y presentador)

Universit  Anadolu
Facultadde Educación
Curriculum e Instrucción
Eskişehir/Turquie

Assoc. Prof. Dr. Veda ASLIM-YETIS

UniversidadAnadolu
Facultadde Educación
LenguasExtranjeras
Eskişehir/Turquie

Resumen

Las guerras y el terrorismo que afectan al mundo, especialmente en Oriente Medio, los flujos migratorios, las crisis económicas, el aumento del número de adultos y niños con necesidades especiales est n causando problemas sociales. Hoy en día hay un gran movimiento demográfico de las regiones golpeadas por la guerra y la pobreza hacia los países desarrollados y en vías de desarrollo. Esta situación afecta particularmente a los países europeos y aparece como uno de los mayores problemas que afectan a las estructuras sociales, económicas y políticas de los países de acogida y que conduce a una diversificación de las características étnicas y culturales en el seno de su sistema educativo.

Esto lleva a directores y maestros a tener que afrontar problemas sociales, económicos y políticos además de problemas educativos (Gutek, 2011). Hoy, muchos países, especialmente los desarrollados, se enfrentan a una gran crisis migratoria. Los conflictos en los países fronterizos hacen de Turquía un país de emigración y un país de tránsito, lo que lleva a una migración de carácter permanente (Ünal, 2014), como lo confirman numerosos informes oficiales. La migración hacia Turquía es particularmente generada por Siria, Irak, Afganistán, Birmania, Eritrea, Pakistán y aún otros. Según el informe de UNICEF (2017), el número de sirios registrados en Turquía supera los 2,8 millones, incluidos 1,28 millones de niños. Aunque 870 mil de estos niños est n en edad escolar, 490 mil est n matriculados en escuelas y se estima que 380 mil niños permanecen fuera del sistema educativo y son vulnerables a muchas amenazas, en particular a la explotación sexual y económica. En cuanto a los niños integrados en el sistema educativo, por lo general éstos toman cursos en centros de aprendizajetemporarios especialmente diseñados para ellos. Aunque tienen derecho a acudir a las escuelas estatales, debido a los problemas de adaptación ya la insuficiencia de los servicios de apoyo educativo, muy pocos continúan su educación en las mismas escuelas con los niños turcos. Por otra parte, el número de niños sirios en Turquía aumenta día a día por los nuevos nacimientos: se estima que el número total de bebés sirios nacidos entre abril de 2011 y octubre de 2014 en Turquía es de 60 mil (Erdoĝan, 2015). En el corto plazo, por lo tanto, se espera un rápido aumento, en el seno del sistema de educación turco, del número de niños étnica y culturalmente diversos, así como de niños con experiencias de aprendizajes anteriores diferentes a las de sus compañeros. En consecuencia, es urgente poner en práctica una política

inclusiva con respecto a los jóvenes migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo, pero también respecto de otros niños y jóvenes desfavorecidos: las personas con discapacidad, las que viven en barrios pobres o menos desarrollados, los que viven en zonas rurales, pero también los niños pertenecientes a la comunidad romaní (gitana). Sin embargo, de acuerdo con el concepto del Estado-nación, el sistema educativo turco se concentra en un programa educativo centralizado y los progresos realizados en la educación de los grupos desfavorecidos aún no ha alcanzado un nivel suficiente. En toda sociedad, la educación planificada es deber de la escuela y, como señala Bloom (1979), las escuelas se encargan de la adquisición de la mayor parte de los conocimientos básicos, habilidades y actitudes que se requiere para todos los individuos en la sociedad. Además, las escuelas también desempeñan un papel ideológico en el marco del desarrollo de ideas en los niños (İnal, 2010). Las escuelas no deberían ser lugares que transformen a los estudiantes en seres pasivos que se adapten a una sociedad desigual (Apple, 1995 Akt. İnal, 2010), sino instituciones que les permitan adquirir valores democráticos y habilidades de pensamiento crítico, y cuyas aptitudes los lleven a una autonomización, a una realización de sí. En su estudio basado en las opiniones de los docentes, Kesik y Bayram (2015) concluyen que el sistema educativo actual y las escuelas no son propicios para formar individuos críticos y autónomos. Según estos investigadores, esto se explica fundamentalmente por la uniformidad de las escuelas y su falta de espacio y de financiamiento para apoyar las actividades sociales, por los programas educativos basados en el aprendizaje memorístico, por la adopción de una estructura que proclama el altruismo, por el hecho de que los maestros y profesores no se sienten suficientemente libres en sus prácticas docentes. Sin duda, los enfoques filosóficos y psicológicos sobre los que se basan los programas educativos desempeñan también un papel importante en todo esto. Los programas educativos, que han sido planificados durante mucho tiempo según los enfoques conductistas basados en la filosofía esencialista, han buscado formar individuos uniformes ignorando completamente las diferencias individuales. Pero aun cuando los efectos / consecuencias de este enfoque pueden percibirse aún, en el sistema educativo reina ahora la filosofía progresista (Polat, 2009). Con el progresismo, la uniformidad ha sido abandonada, las diferencias individuales ocupan un lugar central, y el objetivo ha sido desarrollar programas educativos en función de estas diferencias, donde se inscribe, más allá de los estilos y estrategias de aprendizaje, de la motivación y otras cuestiones, el multiculturalismo.

El multiculturalismo puede definirse según dos dimensiones fundamentales. La primera se refiere a la diversidad cultural presente en el seno de la sociedad, la segunda a la organización de las relaciones sociales de estos individuos dentro de un marco específico (Başbay ve Bektaş, 2009). El multiculturalismo es, en cierto sentido, aceptar, tolerar y conocer los méritos de la diversidad cultural (Polat, 2012). Banks (2010) define el multiculturalismo como una reforma educativa que permite a todos beneficiarse por igual de la educación independientemente de su religión, idioma, etnia, edad, clase social y nivel de vida de los alumnos (citado por Aرسال, Aرسال, Akçaoğlu, 2017).

Hoy en día es imposible hablar de la presencia de una sola cultura en las aulas, ya que se pueden observar diferencias culturales incluso dentro de una misma región, ciudad y de un mismo barrio. Una de las características más importantes de la educación multicultural es la de ofrecer a todos iguales oportunidades educativas. La educación multicultural juega un papel importante en lo que respecta a la adquisición por parte de los estudiantes de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para vivir con valores comunes con personas de diferentes culturas y etnias (Aرسال, Aرسال, Akçaoğlu, 2017). Entre los actores de la educación multicultural y, por tanto, del desarrollo cultural, los docentes ocupan un lugar primordial. Ellos deben ser capaces de organizar sus aulas de manera de satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con necesidades especiales con el fin de asegurarles una educación común con sus compañeros, deben ser capaces de identificar las necesidades

de estos alumnos, capaces de realizar adaptaciones del currículo, de los objetivos y herramientas de enseñanza de acuerdo a las necesidades identificadas (Kargın, Güldenöğlü, Şahin, 2010). Una de las mayores barreras a la educación multicultural es la falta de habilidades requeridas en los maestros para crear un ambiente de aprendizaje apropiado para estudiantes provenientes de diferentes culturas (Gay, 2002, Akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Es por eso que, formar a los docentes sobre la base de las diferencias individuales, la democracia y el multiculturalismo es de gran importancia hoy en día.

En las Facultades de Educación, los futuros profesores realizan cursos de profesionalización de la profesión docente, cursos de cultura general y cursos relativos al campo profesional. El diseño del contenido, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los enfoques de medición y evaluación son enseñados a través de los cursos de profesionalización de la profesión docente. El análisis de los programas de formación de docentes en Turquía muestra que los cursos relativos a este campo profesional forman el 50-60% de los programas, los de profesionalización de la profesión docente 25-35% y los cursos de cultura general 15- 20% (Küçükahmet, 2007). Además de los objetivos para asegurar en los futuros docentes la adquisición de competencias necesarias para el éxito de las prácticas docentes, estos cursos organizados en tres categorías deben capacitarlos también para el respeto de las diferencias culturales a fin de construir entornos de aprendizaje democráticos (Çoban, Karaman, Doğan, 2010, Başbay ve Bektaş, 2009, Polat, 2009). Ciertamente, a través de este proceso son de gran importancia las cualidades de los formadores específicamente responsables de los cursos relacionados con la profesionalización de la profesión docente. En esta línea, los programas de segundo y tercer ciclo cuyo objetivo primordial es la formación del cuerpo académico y, por lo tanto, de los formadores de profesores, deben desarrollarse sobre la base de los conceptos de las diferencias individuales, la democracia y el multiculturalismo. Esto conducirá inevitablemente a la formación de futuros docentes de acuerdo con estos conceptos. Aunque el número de estudios sobre el multiculturalismo aumenta progresivamente en Turquía, siguen siendo limitados y no responden a las necesidades, no alcanzan a cubrir las deficiencias (Başarır, Sarı y Çetin, 2016). Si bien se reconoce que los niños refugiados vivirán probablemente durante mucho tiempo en Turquía, el desarrollo de programas educativos sobre la base de los derechos humanos, la democracia, el multiculturalismo y las diferencias individuales requiere gran importancia. Con ello, la identificación de las necesidades de los docentes relacionadas con esta situación, el desarrollo de programas para la formación continua, la adaptación de la educación inclusiva para un uso en conforme a la nueva situación, la reestructuración de los programas de formación de docentes de acuerdo con las necesidades sentidas en relación con la nueva situación, se convierten en preocupaciones de primer orden.

El objetivo de la presente investigación cualitativa basada en la revisión y examen de documentos, es analizar los programas de formación docente y los programas de segundo y tercer nivel de acuerdo con los conceptos de democracia, multiculturalismo y diferencias individuales, especialmente en el marco de la educación inclusiva. Se trata de un análisis simultáneo y una interpretación conjunta de estos conceptos a través de los cursos mencionados así como de sus propósitos educativos.

Referencias

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. Eleştirelpedagoji: Eğitim(d)e modern özgürleştiriciyaklaşımındaK. İnal, AlternatifEğitim e-Dergisi, 1: 14-23
- Arsal, Z., Arsal, D. M., & Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum Ve İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1).

- Banks, J. A. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. Müzik Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum Ve İnançları içinde Z. Arsal, D.M. Arsal, M.Ö. Akçaoğlu, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Başarır, F., Sarı, M. , Çetin, A . (2016). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (2), 91-110. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/pegegog/issue/22577/241186>
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* [*Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*] (Trad. en Turc de D.A. Özçelik). Ankara : Ministère de l'Éducation nationale.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:10 Sayı:1*
- Erdoğan, M. (2015). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması [Syrians in Turkey: Social Acceptance and Integration Research]. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi*.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. A.Başbay ve Y. Bektaş içinde Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Gutek, G.L. (2011). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education* (Çev.Nesrin Kale). Ankara: ÜtopyaYayımları
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., &Şahin, F. (2010). GenelEğitimSınıflarındakiÖzelGereksinimliÖğrencilerİçinYapılmasıGerekenUy arlamalaraİlişkinSınıfÖğretmenlerininGörüşlerininİncelenmesi.
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir Değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42: 334-343
- UNICEF (2017). Türkiye'de ki kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek. <http://www.unicef.org.tr/adresinden> Haziran 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin Beklenmedik Konukları: " Öteki" Bağlamında Yabancı Göçmen Ve Mülteci Deneyimi. *ZeitschriftFür Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 6(3), 65-89