

LAS MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD: POSIBILIDADES Y LÍMITES PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL

Begoña **Martínez Domínguez**
Universidad del País Vasco¹

Uno de los mayores retos con los que se encuentra actualmente la educación básica en prácticamente todos los países democráticos desarrollados es: *Cómo abordar con calidad y equidad la diversidad creciente del alumnado que en un modelo de enseñanza comprensiva acude a las aulas cada día.* O lo que para nosotros es lo mismo: *Cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos ordinarios para dejar vivir en ellos a quienes hasta hace apenas dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas sin excepción puedan disfrutar de su derecho a una educación de calidad* (Escudero y Martínez, 2004).

En nuestro contexto dicho reto empezó a afrontarse con cierto retraso a partir de la aprobación L.O.G.S.E., al reconocer el derecho internacionalmente defendido que tienen todas las personas -sea cual fuere su condición personal y social- a una buena educación básica (UNESCO, 1990), así como extender la edad de escolarización obligatoria y común hasta los 16 años. Ese reconocimiento ha supuesto la incorporación a la escuela ordinaria de una población cada vez más amplia y diversa. Y que las Administraciones educativas estatales y las Comunidades Autónomas hayan ido asumiendo la responsabilidad de regular diferentes medidas curriculares y organizativas genéricamente denominadas "*medidas de atención a la diversidad*", con las que cada centro escolar puede adaptar la enseñanza general a la diversidad de su alumnado concreto.

Desde entonces nuestro sistema educativo en general y cada centro en particular, entendidos como microcosmos en los que se reproduce la sociedad actual y su creciente diversidad, tratan de compaginar dos principios irrenunciables y complementarios propios de una escuela y sociedad democráticas: a) *El principio de atención a la diversidad.* Se basa en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos de garantizar a todos el derecho a la educación (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001), reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994 b). Para satisfacerlo, el sistema y los centros han de tomar las decisiones oportunas dirigidas a ofrecer una educación de calidad adecuada a las necesidades específicas de su alumnado y contextos, sin renunciar a un marco de referencia y de pertenencia necesariamente comunes (Darling-Hammond, 2001; Martínez, 2002). b) *El principio de inclusión,* que exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario (Ainscow 2001a; UNESCO, 2004), de modo que, respetando las diferencias y cooperando toda la comunidad, sea posible el desarrollo y la socialización plena, como ciudadanos y ciudadanas, de todas las personas sin exclusión.

Analizar, por tanto, si las *medidas de atención a la diversidad* están siendo útiles para la finalidad perseguida, es la pretensión de este trabajo. Se pretende, además, tener en cuenta que detrás de tales medidas subyace un discurso más amplio y profundo en torno a la inclusión-

¹ Aunque esta aportación es personal, muchas de las reflexiones que en ellas se hacen y algunos datos que se aportan, son fruto de la investigación que un equipo de profesorado de la U.P.V. (Galarreta, J.; Martínez, B.; Mendizábal, A.; Orcasitas, J.R. y P.-Sostoa, V., contando con la ayuda del G.V. (9/UPV00048.23-14591/2002) estamos realizando sobre el carácter y el efecto inclusor o exclusor de las medidas de atención a la diversidad en la C.A.V.

exclusión escolar y la cohesión social, tan necesario como vigente en la sociedad actual del conocimiento (Tezanos, 2001; Karsz, 2004; Fernández Enguita, Souto y Rodríguez, 2005). En ese sentido, es la perspectiva de inclusión desde la que abordaremos la valoración de las mismas. También aportaremos algunos elementos para el debate con detenimiento que en nuestra opinión debe hacer la escuela sobre esas cuestiones, con la ayuda de toda la sociedad. De ese modo, en lugar de seguir adoptando medidas remediales que pueden generar caminos de escolarización paralelos para determinado alumnado (González, 2002, 2004; Echeita, 2003; Escudero, 2004; Martínez, 2004), quizás podamos afrontar mejor, de una vez, la transformación del sistema selectivo de enseñanza en el sistema inclusivo que una sociedad democrática necesita y está obligada a proveer. En particular, si de verdad quiere seguir avanzando en la utopía de convertir en un hecho el derecho a una educación de calidad y equidad para todos sin exclusión (Feito, 2002; VVAA, 2003).

Particularmente analizaré las *medidas de atención a la diversidad* desarrolladas, durante los últimos años, en el País Vasco, una de las comunidades con mayor autonomía. Presentando en primer lugar algunas de sus características culturales, pues me parecen claves para entender la aceptación y el desarrollo dentro de ella del discurso de la diversidad. A continuación ofreceré una breve descripción de todas las medidas siguiendo su gradación y aparición. Seguidamente haré una valoración de las mismas, señalando los logros alcanzados y, también, algunos límites y riesgos que entraña su aplicación, cuando se hace sin haber puesto en cuestión antes el modelo ordinario de educación. Y en la última parte del texto trataré de aportar algunas ideas que en mi opinión permitirían dar pasos firmes en el cambio que inexorablemente tenemos que iniciar para conseguir una escuela y una sociedad más inclusora y justa, en la que, por consiguiente, no debiera haber caminos paralelos y desiguales para ciudadanos de primera y segunda categoría.

D).- Las medidas de respuesta a la diversidad en la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V.)

Como es bien sabido, la transferencia de prácticas de un contexto a otro encuentra múltiples obstáculos, debido principalmente a la estrecha vinculación que existe entre la educación y la cultura local. No obstante, quiero destacar la importancia que para mí tiene poder comparar situaciones territoriales diferenciales dentro de un mismo marco legislativo y, sobre todo, una determinada perspectiva ideológica. No para tomar y trasladar enfoques de uno a otro lugar, sino para utilizar el estímulo del éxito obtenido y evitar los errores por otros cometidos, permitiendo el desarrollo de unas prácticas cada vez mejores. Lo que en ningún caso evitará la necesidad de mantener procesos de indagación, reflexión crítica y colaboración en cada contexto, porque son éstos los que en ambientes familiares e innovadores reformulan realmente nuestras prácticas y nuestra forma de pensar, convirtiendo lo extraño en familiar y lo familiar en extraño.

Por todo ello, antes de describir y valorar las medidas de atención a la diversidad desarrolladas en la C.A.V., veo la necesidad de señalar algunas características de ésta comunidad. Evitando aquellas con las que desgraciadamente se asocia más frecuentemente a esta comunidad en los medios de comunicación, por ser más conocidas y muestra de una sociedad que tiene que seguir trabajándose su identidad y su tolerancia con la diversidad ideológica política. Pero si lo haré de otras muchas más desconocidas, que se corresponden con la de una sociedad tradicional y culturalmente inclusora. Porque son las que permiten entender la fácil aceptación, en principio, e incluso la reivindicación que del discurso de la diversidad se ha ido produciendo en su sistema educativo a diferencia de las resistencias más explícitas observadas en otros contextos.

1.- El contexto inclusor de la C.A.V.

Sin pretender hacer un análisis socio histórico o antropológico detenido de la cultura social de la C.A.V. que sustente la afirmación que acabo de hacer, en el sentido de que en esta Comunidad existe una cultura inclusora, señalaré algunos indicadores del *sentimiento comunitario*, de *solidaridad con las personas más necesitadas* y de *respeto por las diferencias personales y socioculturales*.

Con relación al *sentimiento comunitario*, cabe señalar que, en su contexto, era una tradición la ayuda que la comunidad de vecinos prestaba a los distintos miembros de la misma - dispersos en los pequeños minifundios de los caseríos- en la realización de los duros trabajos rurales que puntualmente requerían una importante mano de obra de la que no disponían. Esa característica explica el hecho de que, con la llegada de la revolución industrial, surgieran movimientos cooperativistas de gran impacto en su cultura sociolaboral y economía, permitiendo un desarrollo colectivo no tan visible, quizás, en otros contextos. Dicho sentimiento ha pervivido en el tiempo y se ha adaptado a las nuevas facetas de la expansión geográfica y la competitividad propias de la nueva revolución tecnológica, de lo que, por citar alguna, puede ser una buena muestra la cooperativa de Mondragón

Más directamente relacionados con la educación, cabe destacar la creación pionera en esta comunidad de Asociaciones de Padres con hijos afectados de discapacidades y Fundaciones que, gracias a su tesón y cooperación, han logrado, primero, atender a sus hijos sin salir de su comunidad y, después, educarlos en centros especiales con tratamientos específicos. Más tarde, reivindicaron su integración en centros ordinarios y actualmente una lucha notable a favor de su inclusión escolar sin excepción. Sensibilizando con sus actuaciones al resto de la Comunidad y a la propia Administración. Muestra de ello es la precocidad con la que en esta comunidad autónoma, en su primer informe educativo (C.A.V., 1977), ya se apostaba por: “Una escuela comprensiva e integradora”. El desideratum legislativo formulado en el Plan de Educación Especial de 1982 en el que se habla de “Construir una escuela en la que quepan todos los niños de Euskadi” fue su concreción más clara. O, también, el compromiso que, en la Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993, adquiere la Administración cuando aprueba que: “Los poderes públicos garantizan la prestación de una enseñanza gratuita y de calidad para todos en una escuela pública vasca, plural, bilingüe, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad”.

Por último cabe destacar el valor que en esta Comunidad se le da a la educación y el esfuerzo que colectivamente se hace por tener un modelo educativo acorde a sus necesidades. Una buena muestra de ello es ver cómo descontenta y crítica con el modelo de educación de la dictadura, en el que no era posible reflejar su identidad cultural y preservar su lengua, creó desde la clandestinidad y solo con su esfuerzo lo que hoy en día es la tercera red educativa en nuestro contexto, la red de ikastolas.

En materia de una cultura de *solidaridad*, se pueden señalar algunos indicadores de cómo la sociedad vasca tradicionalmente ha mantenido ese comportamiento cívico. Basten como ejemplo ilustrativos, que existía desde antaño una tradición familiar de recoger y tratar como un hijo biológico a una criatura que había sido abandonada en la inclusa, cuando por desgracia se perdía un hijo propio. Otros datos y gestos más actuales serían: que nuestra sociedad tenga el mayor índice de *personas voluntarias* del Estado (se calcula que un 10% de la población colabora con alguna organización como voluntaria); que tenga el mayor índice de *personas donantes* de órganos del mundo (un 4% de la población es donante parcial o total de sus órganos para la realización de trasplantes permitiendo su supervivencia o al menos una vida de calidad); que, dentro del Estado Español, considerado el segundo país del mundo (después de EEUU) en número de *adopciones internacionales* de niños, es nuestra comunidad la que tiene

en proporción el mayor índice del estado; o que sea la comunidad que *acoge durante un tiempo al año el mayor porcentaje de niños de otros países* en situación de grave necesidad, por conflictos bélicos o extrema pobreza.

Por último, con relación a lo que hemos denominado un *clima de respeto por la diferencia y de lucha por la igualdad*, podríamos igualmente detenernos en algunos indicadores que precozmente -en comparación con la media del resto de comunidades del Estado- han tenido lugar aquí, como son la masiva incorporación de la mujer al mundo sociolaboral, el reconocimiento de las parejas de hecho, los matrimonios homosexuales y su derecho a la adopción, la aceptación pública de personas muy significativas en la comunidad con independencia de sus orientaciones sexuales – sirva como ejemplo que el actual Ararteko (Defensor del pueblo de la C.A.V.) ha sido el presidente del colectivo gay- o la presencia de personas con discapacidades en todos los centros escolares ordinarios, en un mayor porcentaje de puestos laborales y en pisos tutelados con gran autonomía, entre otros. No obstante, prefiero detenerme en la existencia de múltiples Asociaciones, Fundaciones e Instituciones que a través de diversos Planes Institucionales –diseñados y puestos en práctica gracias a la autonomía legislativa y presupuestaria que ha alcanzado la C.A.V- tratan de coordinar las distintas actuaciones con la intención expresa de mejorar la educación. De ese modo, nuestras instituciones públicas son promotoras de una sociedad cada vez mas inclusora, aunque, naturalmente, todavía con limitaciones. Como muestras de lo que acabo de sugerir, podrían destacarse:

- *El Plan Vasco del Voluntariado* (2002). Es un proyecto interinstitucional, dirigido a la coordinación trianual de todas las acciones de voluntariado de la C.A.V., manteniendo los valores de solidaridad, participación, gratuidad, autonomía, pluralismo, no-discriminación, integración, prevención, sensibilización social, convivencia democrática, justa e igualitaria.

- *El Consejo para la promoción integral y participación social del pueblo gitano en el País Vasco*. Está constituido por el Gobierno Vasco, las Diputaciones, Ayuntamientos y Asociaciones Gitanas, y establece planes zonales de intervención con el objetivo de mejorar la calidad de vida y el bienestar de 12.000 gitanos que viven en la C.A.V. Es una forma de luchar contra la discriminación y el racismo. Uno de sus logros está siendo el conseguir mantener escolarizados hasta los 14 años a todos los niños y niñas gitanas

- *El Programa para garantizar el derecho a la educación*. (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 2003). Se acordó por la Asociación de Municipios, la Diputación Foral y el Departamento de Educación del gobierno, y tiene como objetivo que los centros, los profesionales de asuntos sociales y, en último extremo, la Fiscalía de Menores trabajen de forma conjunta para conseguir la erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar.

- *El programa para la atención del alumnado inmigrante* (Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2003). En el marco del Plan Vasco de Inmigración se propone un conjunto de actuaciones que van desde un procedimiento para la incorporación del nuevo alumnado al centro, hasta un plan de refuerzo lingüístico con profesorado especializado, pasando por la creación de recursos significativos para cada cultura o la búsqueda de mediadores que permiten mantener la comunicación con los padres y madres. Todas esas actuaciones están dirigidas a eliminar las barreras que tienen este alumnado para su integración en nuestros centros y su acceso a nuestro currículum, así como eliminar los estereotipos y prejuicios raciales y culturales, en aras de propiciar una convivencia respetuosa con la diversidad cultural.

Todos los indicadores apuntados permiten afirmar que hoy en día en la C.A.V., gracias a su tradición sociocultural, se ha generalizado como una tendencia la idea y el valor de la inclusión educativa. Con concreciones muy diversas, pero con una línea discursiva en la

sociedad, gracias a la cual no se discute –al menos en el ámbito conceptual, otra cuestión son las prácticas concretas– que el respeto a la diversidad y la lucha contra la desigualdad y la exclusión, son condiciones imprescindibles para lograr una educación de calidad para todos y una sociedad más cohesionada y justa.

2.- El continuum de medidas de respuesta a la diversidad aprobadas en la C.A.V.

La primera implicación que el reconocimiento de la diversidad del alumnado tiene para los centros, es la necesidad de ofrecer un modelo de enseñanza adaptada. Esto es, la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje variados pero de igual valor es un principio general, susceptible de ser adaptado y ajustado a la diversidad de capacidades, intereses, conocimientos y niveles de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

De ahí que, al menos teóricamente, el diseño de las *medidas de tratamiento de la diversidad* que la Administración educativa de la C.A.V. ha ido regulando, implique la dotación de un continuo de respuestas graduadas que abarcan desde los diferentes niveles de concreción del currículo, hasta las adaptaciones curriculares individuales más significativas. Se asume, asimismo, que cuanto más y antes se adecuen las medidas ordinarias y comunes, menos será necesario utilizar las más extraordinarias y segregadas. Establecer “saltos” en su aplicación o que en el centro solo se apliquen las más excepcionales, comportaría, pues, no solo el riesgo de que en su aplicación dichas medidas se estén desvirtuando, sino, lo que es más grave, que el alumnado siga sin ser atendido como debiera y tiene derecho.

Dada la especificidad de alguna de las medidas diseñadas, antes de entrar en la valoración de lo que su aplicación práctica ha supuesto, realizaremos una breve descripción de las mismas respetando su carácter gradual.

Siguiendo la descripción que hace Mendía (1999), podemos hablar de una serie de *medidas de carácter general*. Incluyen todas aquellas actuaciones que de manera ordinaria utiliza el equipo docente para el desarrollo de su acción educativa contemplando la dimensión de la diversidad de su alumnado. Se pueden clasificar en dos categorías. Una, las que se refieren a la “*ordenación educativa*” –como son la elección de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, líneas, pedagógicas, proyectos y modelos organizativos– y que en el proceso de concreción del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular y del Plan Anual de Centro; el profesorado y la comunidad educativa las establecen para atender mejor aquellas situaciones de diversidad que específicamente suceden en su contexto escolar y social. Dos, las denominadas medidas de “*intervención educativa*”, que hacen referencia a las decisiones que el profesorado en su acción educativa estime conveniente, poniendo en juego sus conocimientos para diseñar la adaptación curricular, organización y propuestas didácticas que considere más adecuadas para responder a la diversidad específica de cada grupo-aula en el que enseña. Nos estamos refiriendo, por tanto, a las decisiones que pueda tomar con relación a la *programación docente*, a su puesta en práctica, al seguimiento personalizado de los aprendizajes y sus dificultades, y a la valoración de dicha programación. En ese conjunto, la *tutoría*, la *orientación* y el *diseño de acciones de refuerzo*, como más tarde veremos, adquieren una importancia singular.

Siguiendo el orden gradual de su aplicación, son dos las *medidas específicas de carácter ordinario*. Una es común a la educación primaria y secundaria obligatoria, el *Refuerzo* y otra, específica de la E.S.O., la *Optatividad y Opcionalidad* del currículo escolar. Respecto a la primera cabe destacar que requiere una programación coordinada por el tutor del equipo docente que interviene con un grupo. Y que su objetivo es ayudar a superar las dificultades de aprendizaje que se detecten individual o grupalmente en cada evaluación y que en su desarrollo puede concretarse en una diversidad de medidas. Las más frecuentes son: *el agrupamiento flexible en las áreas instrumentales*, *el aprendizaje cooperativo*, *las acciones dirigidas a la*

mejora de la convivencia y la integración, el trabajo personal tutorizado, la intervención de dos profesores en un mismo aula, o la creación de grupos de refuerzo fuera del horario lectivo ordinario.

Con relación a la *Optatividad*, baste indicar que se configuró como un espacio de diversificación inicial en el que el centro, en función de las necesidades e intereses del alumnado, los conocimientos del profesorado y los recursos disponibles, oferta materias diferentes a las áreas comunes entre las que el alumnado puede elegir. Así se procura una ampliación de su orientación académica y la transición a la vida adulta. Si bien es cierto que tras el informe de la comisión que analizó la situación de las Humanidades, el espacio de opcionalidad terminó quedando muy reducido.

Por último y con mayor detalle dada su especificidad en esta comunidad, haré mención a las medidas más individuales y excepcionales y, por tanto, con mayor riesgo de favorecer la exclusión. Me refiero a las llamadas *medidas extraordinarias* de atención a la diversidad.

Dado que la diversidad del alumnado, cuando cursa la educación secundaria obligatoria y recorre el ciclo vital de los 12 a los 16-18 años, se hace aún más variada y compleja (en ritmos del desarrollo evolutivo, intereses académicos-profesionales, expectativas, proyectos de vida y, sobre todo, trayectorias escolares) es en esta etapa (E.S.O.) en la que se han desarrollado la mayoría de ellas. Han sido entendidas como últimos recursos para evitar que gran parte del alumnado salga de la escuela sin la formación y acreditación básicas, lo que supondría una situación con alto riesgo de exclusión social. De manera que se proponen para que, finalizado el período de regulación de todas las medidas ordinarias, los centros puedan disponer de un amplio abanico de *medidas extraordinarias*, de las que brevemente haré una descripción, siguiendo el orden cronológico de su aprobación.

.- Permanencia o Reducción de un año de escolaridad. Al final de cada ciclo y de cada uno de los cursos del 2º ciclo de E.S.O., si algún alumno o alumna no ha superado los objetivos mínimos previstos, una vez aplicado el correspondiente plan de refuerzo, se podrá decidir que permanezca un año más en el ciclo o curso; en toda la etapa esta medida solo se podrá aplicar una vez. Igualmente puede darse cuando, a través de una valoración psicopedagógica, se demuestre la sobre dotación intelectual de algún alumno o alumna, lo que puede comportar la reducción de un año su escolarización en la etapa de primaria y/o E.S.O.

.- Adaptación Curricular Individual (A.C.I.). Se trata de la respuesta educativa que se ofrece en el centro al alumno o alumna con necesidades educativas especiales, especificando la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que a partir de la programación del aula se haya adaptado. Se regularon dos modalidades: *Las adaptaciones de acceso al currículum*, generadas por deficiencias que impidan al alumnado beneficiarse de los medios ordinarios del sistema educativo y que precisen de ayudas técnicas para acceder al aprendizaje. Por ejemplo medios de comunicación alternativos al lenguaje oral, conversión de estímulos visuales en acústicos, etc. Y las *adaptaciones curriculares significativas*: a partir de una situación de necesidad considerada más severa, se introducen modificaciones muy importantes en los elementos comunes del currículum ordinario.

.- Programa de Diversificación Curricular (P.D.C.). Es la primera medida de la E.S.O que funcionó en la C.A.P.V. (1997). Tiene como finalidad que el alumnado mayor de 16 años con grandes dificultades de aprendizaje para acceder por la vía ordinaria al título de Graduado en Secundaria, una vez agotadas todas las medidas ordinarias y determinadas adaptaciones curriculares, pueda graduarse a través de este programa. Supone la enseñanza en grupos pequeños y con solo dos profesores, de distintas áreas integradas en dos grandes ámbitos y programas: el científico tecnológico y el sociolingüístico, que se desarrollan fuera del aula ordinaria durante 18 horas a la semana. Se mantiene su contacto y las referencias al currículum

ordinario en el resto de las materias en las que continúa su formación con el grupo de pertenencia.

- *Aulas de Aprendizajes de Tareas (A.A.T.T.)*. Surgen a partir del decreto de 23 de junio de 1998 en el marco del Programa de Tránsito a la Vida Adulta de las personas con necesidades educativas especiales. Parten de la constatación de que los jóvenes que se encuentran en esa situación experimentan las mismas dificultades que el resto de la juventud, incrementadas con las dificultades propias de haber sido educados de manera segregada, no haber disfrutado de programas de desarrollo de la autonomía personal y no disponer la sociedad de puestos de trabajo normalizados, viviendas adaptadas, ni programas de residencias adecuados a la medida de las necesidades de este sector de la juventud. Están ubicadas en algunos centros de la E.S.O., cuentan para su funcionamiento con dos especialistas, uno que pertenece al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional y otro al Cuerpo de Maestros especializado en Pedagogía Terapéutica; ofrecen al alumnado entre 16 y 21 años con retraso mental una mayor oportunidad de completar su formación básica e iniciarle en un programa de iniciación profesional adaptados (Mendía, 2004).

- *Los Proyectos de Intervención Educativa Específica (P.I.E.)*. Están dirigidos a la adecuación de la educación obligatoria a las necesidades del alumnado menor de 16 años con necesidades educativas especiales debidas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas, o a problemas graves de adaptación escolar. Inicialmente se diferenciaron dos modalidades: Los *Proyectos de Intervención Global (P.I.E.G.)*, para los centros en los que más del 50% de su alumnado se encontrara en esa situación, y los *Proyectos de Intervención Educativa Específica (P.I.E.)*, para aquellos en los que el porcentaje de dicha población fuera menor. Aunque después de los años transcurridos solo se han puesto en marcha los segundos, ambos requieren el diseño por parte del centro de un proyecto de dos años de duración en el que se detallan los problemas que justifican esta acción, el alumnado al que se dirige, el planteamiento curricular y organizativo adaptado (indicando el general y específico), las intervenciones tutoriales y recursos disponibles, así como un plan de colaboración con los Servicios Sociales y Socio-comunitarios.

- *Los Programas Complementarios de Escolarización (P.C.E.)*. Agotadas todas las vías ordinarias y extraordinarias de respuesta a la diversidad, este programa se aplica con carácter excepcional y en unidades específicas externas al centro ordinario, al alumnado entre los 14 y los 16 años con especial dificultad social y graves problemas de adaptación a la escuela. En este caso, el programa es diseñado y desarrollado por centros específicos (preferentemente aquellos que también imparten programas de iniciación profesional y educación compensatoria) que, con un equipo docente especializado y las instalaciones y equipamiento necesarios, cuentan con un Proyecto Socioeducativo de Centro adaptado a este alumnado. Es un requisito para su incorporación en este programa la elaboración de un informe justificativo de su inclusión, una propuesta curricular individualizada y un plan de coordinación y seguimiento del centro que aplica el programa con el centro ordinario al que el alumnado administrativamente sigue perteneciendo.

- *Los Programas de Garantía Social (P.G.S.)*. Aunque propiamente no deben considerarse como una medida de atención a la diversidad, dado que se desarrollan fuera del centro escolar y una vez finalizada la escolarización, los incluimos en esta ocasión, porque palían el fracaso escolar y facilitan la inserción sociolaboral. Están dirigidos a aquellos alumnos mayores de 16 y menores de 21 que abandonan la E.S.O. sin haber obtenido el título de Graduado, para que finalicen su formación básica y profesional y para que puedan insertarse en la vida activa o proseguir sus estudios. Se da la circunstancia de que los Programas de Iniciación Profesional (P.I.P.) surgidos en 1988 y revisados en el marco del Plan Vasco de Formación Profesional de 1993, estaban funcionando con éxito y cumplían algunas de las condiciones y propósitos de los P.G.S. (Sarramona, 2003). De ahí la determinación de que los P.I.Ps fueran la concreción de los *Programas de Garantía Social* desarrollados en otros

contextos. Desde entonces se ha elaborado un Diseño Curricular Base y diversos documentos de desarrollo curricular de los mismos. Cada programa consta de un curso de iniciación profesional básica de 1.000 horas, un período de profundización de 350 a 450 horas en función del puesto de trabajo real y una fase de formación en los centros de trabajo con una duración máxima de 450 horas. En su conjunto, ponen tanto énfasis en el desarrollo y consolidación de actitudes positivas de participación social y de la recuperación de la motivación para el aprendizaje, como en la capacitación profesional. Y persiguen que el alumnado obtenga una certificación que acredite las competencias profesionales adquiridas, además de que, una vez superada una prueba de acceso, pueda seguir estudiando los ciclos formativos de grado medio.

II).- ¿Están sirviendo estas medidas para hacer más justo, inclusor y equitativo nuestro sistema educativo?

Una vez descritas las medidas adoptadas, pasaré a valorar su eficacia analizando las luces y las sombras que desde el enfoque de una escuela democrática e inclusiva, hemos observado a lo largo de los años de aplicación de las mismas. Y más tarde a señalar cuales son en mi opinión los nuevos retos que se plantean..

1.- Luces

.- En nuestra Comunidad, se puede afirmar que las medidas adoptadas para dar respuesta a la diversidad, en opinión de los centros que las aplican, se están afianzando como medidas efectivas, produciendo lentamente un cambio en la percepción de las raíces del fracaso escolar, contra el que se justifican todas las medidas. Bien aplicadas, pueden contribuir a la mejor socialización y a la reducción del fracaso escolar del alumnado que por diferentes motivos no responde a las demandas y expectativas de los centros y enseñanza ordinarios (Granja, 2004). De hecho, gracias a su aplicación, desde 1990, el 90 % del alumnado con necesidades educativas especiales está escolarizado en centros ordinarios (Consejo Escolar de Euskadi, 2004). Del curso 1997/98 en el que había 73 grupos de P.D.C. se ha pasado progresivamente a los 184 del curso 2004/5. La cifra parece haberse estabilizado y que está permitiendo que un porcentaje cercano al 5% del alumnado consiga obtener a través de estos programas su Graduado. Paralelamente, los P.I.Es han ido aumentando desde los 14 centros que durante el curso 1998/99 estaban implicados, a los 89 del último curso, siendo positivamente valorados por los centros como una solución para atajar los problemas que aparecen en el primer ciclo de secundaria y recuperar el alumnado que en los grupos ordinarios, dadas sus graves carencias formativas, quedaban antes desatendidos. Además, cerca de un 20% del alumnado, a través del P.I.P. (P.G.S. para otras comunidades), realiza un módulo de iniciación profesional que le permite seguir estudiando, o, lo que es más común, su inserción sociolaboral.

.- Las administraciones públicas son cada año más conscientes de que la aplicación de estas medidas implica un fuerte incremento del gasto educativo y la dotación de mayores recursos. En este sentido hemos de reconocer que el Gobierno Vasco ha hecho de la educación una de sus prioridades, dedicando durante los últimos años entorno al 27% del presupuesto, lo que permite considerar a su sistema educativo como el mejor financiado de todo el Estado, ocupando en el Estado el quinto lugar por PIB. Gracias a esa inversión económica, ante las nuevas necesidades surgidas en los últimos años (actualmente atendemos en nuestros centros a 327.000 alumnos de los cuales 6000 niños por diversos motivos tienen necesidades especiales, se hayan formado e incorporado en el sistema 2.372 profesionales nuevos (2124 fijos en centros y 248 itinerantes). Con perfiles muy diversos: Profesorado de Apoyo P.Ts, Profesorado de ámbito de P.D.C., Auxiliares, Logopedas, Fisioterapeutas, Asesores del Centro de Recursos para Invidentes, Consultores, Orientadores y Asesores de Berritzegunes (centros de asesoría y formación en centro para la innovación). Y que cuando trabajan de forma colaborativa, están dando pasos claros hacia una escuela cada vez más inclusiva (Orcasitas, 2003).

Si bien es cierto, que la simple dotación de mayores recursos, por ella sola no es una medida suficiente. Lo que pasa es que en el caso de la C.A.V. ésta ha ido unida al consenso que solo en esta comunidad ha habido entre los partidos políticos a la hora de construir su sistema educativo. Y al énfasis que se ha puesto siempre en los cuatro principios que rigen hasta hoy el sistema educativo del Estado regulado por la LOGSE, que son la participación, la autonomía de los centros, la equidad y la calidad. Siendo la comunidad con la mayor presencia de padres en los Consejos Escolares y la única que contempla al equipo directivo como órgano colegiado de gestión. También la que tiene mayor autonomía curricular y organizativa en sus centros, disponiendo de 210 horas de libre disposición por parte de los centros y dejando que éstos establezcan las funciones del Jefe de Estudios y Secretario. Igual que es la que más dinero dedica a becas y ayudas al estudio, la que tiene mayor escolarización en la etapa de infantil y mayor esperanza de escolarización en la toda la etapa obligatoria (de 13,5 años de media) y menor porcentaje de alumnos en adscritos al PDC (apenas el 1.7% frente al 3% del resto del Estado). Y con diferencia la comunidad con el profesorado mejor remunerado al empezar la carrera docente, con el nº de alumnos por unidad de aula y profesor más bajo (en primaria 18.8 de media y 15,9 en la red pública) y con los mejores recursos e instalaciones. Factores todos ellos que en mi opinión están a la base de otros datos tan importantes como son que en ella exista el porcentaje mas bajo de repetidores, manteniendo un 91% del alumnado a la edad de 13 años en el curso que por edad le corresponde, y la tasa más alta del que llega con su edad al final de la primaria. O que tenga el mayor porcentaje de los obtienen el graduado y el menor de los que abandona los estudios a los 16-17, manteniendo la mayor tasa nacional de graduados en bachillerato, y de aprobados en la selectividad (Murillo, 2002). Porque en mi opinión, éstos más que los resultados en los informes PISA, son buenos indicadores de que en la C.A.V. se están consiguiendo altas tasas de calidad sin perder la equidad.

- *Se observa una clara potenciación de la Formación Profesional.* Es patente en el conjunto de instituciones políticas de la comunidad que dedican una importante inversión en maquinaria nueva (de hecho muchas veces ésta llega antes a los centros de formación que a las empresas), realizan prácticas en empresas y actualizan la oferta de los módulos formativos -en función de las demandas laborales que garanticen la mejor inserción laboral de su alumnado-. Ello está permitiendo de manera indirecta dignificar los P.G.S. tan desprestigiados en otras comunidades y animar a su alumnado a seguir estudiando. De hecho en los últimos años se ha conseguido que el 10% de los alumnos de formación con grado superior se matriculen en la Universidad. Por su parte, ésta se ha planteado la convalidación entre el 30% y 35% de seis ciclos formativos en seis carreras con las que guardan mayor relación.

2.- Sombras

- *En la escuela única comprensiva, se está generando una doble red de escolarización.* Si bien es cierto que la Administración, al regular la aprobación anual y expresa de las medidas más excepcionales, ha tratado de evitar la proliferación incontrolada de las mismas en todos los centros y que, en su filosofía, éstas solo sean aplicadas una vez agotadas *las medidas ordinarias y específicas*, lo cierto es que, durante los años analizados en la investigación antes citada, hemos podido observar el vertiginoso aumento de los centros y alumnado implicados cada año en las medidas más excepcionales y excluyentes. Al mismo tiempo, ha perdido peso y frecuencia la aplicación de las medidas más ordinarias. Esa situación se traduce en el aumento cada curso del porcentaje de alumnado que, apelando a su tipología y necesidad educativa especial, es excluido del grupo y del currículum ordinario. De manera que dentro del sistema y currículum único, de forma velada y silenciosa, la inadecuada aplicación de estas medias está contribuyendo a crear una doble escolarización, a saber, la del alumnado que “va bien” y responde a la enseñanza estándar y la del que no “encaja”, “fracasa” o “no quiere estudiar”. Para éste, sin haber “agotado” todas las posibilidades de la enseñanza del aula ordinarias, se buscan senderos paralelos y devaluados que, en la práctica, son de ida sin vuelta por una vía de escolarización que incrementa el riesgo de su exclusión. Dicho proceso, que denominaremos *exclusión interna*, tiene lugar de forma más llamativa a medida que ascendemos hacia los

niveles educativos más altos. Ya que el modelo tradicional del sistema educativo actúa como una criba, “*separando la paja del trigo*”. O, lo que es lo mismo, seleccionando cada curso a los “mejores” estudiantes al mismo tiempo que se va aumentando el nivel académico de exigencia.

Por otra parte, esa misma dinámica implica que, aunque con nuevas palabras y justificaciones, estamos corriendo el riesgo de volver a los viejos tiempos de etiquetación y superespecialización que supuestamente se queríamos superar. Dado que las mayorías poderosas y las clases dominantes que toman decisiones en educación siguen elevando a categoría científica ciertos prejuicios sobre las personas más vulnerables a las que eufemísticamente ahora denominan “*especiales*” o “*diferentes*”. Y que con frecuencia son contruidos a través de los medios de comunicación y la cultura social vulgar, aunque, también, de ellos se hacen eco algunos docentes “*desbordados*”. Quienes al no saber como tratarlos, comienzan a identificarlos de manera cada vez más temprana con las medidas a las que están deseando derivarlos. Siendo un hecho, más extendido de lo que cabría esperar la presencia en sus lenguajes coloquiales de etiquetas como “*integrado*”, “*diversificado*”, “*PIE*”, “*de garantía social*”, etc. Y que no suele tomarse demasiada conciencia de los efectos que estos mecanismos producen a lo largo de la escolarización en el alumnado que poco a poco va perdiendo su identidad, su capacidad de control sobre su vida y su derecho a recibir una atención personalizada, contextualizada, integral e interdisciplinar, dentro del grupo y espacio educativo ordinario.

.- Las medidas de respuesta a la diversidad corren el riesgo de ser utilizadas como un “sistema de drenaje” del sistema ordinario (Velázquez de Medrano, 2004) Otro fenómeno que hemos observado es que, cuando en un centro –en la adaptación de su enseñanza ordinaria– no se ha buscado la solución preventiva y menos excluyente de los problemas, y además se adoptan las medidas más excepcionales, el profesorado del aula ordinaria tiende a aumentar el número de sujetos etiquetados como problema, a responsabilizarles de “sus” dificultades y a verlas tan “*graves*” y “*especiales*” que, a través de las medidas, “*evacua*” sus problemas docentes, en concreto derivando la educación de todo el alumnado con el que encuentra alguna dificultad a los programas y profesionales “*especializados*”. De esa forma es el alumnado tipificado el que “*se adecua*” a las características del perfil exigido por la Administración para aprobar, no las medidas las que se adecuan de forma preventiva a las necesidades de ese y todo el alumnado. Igualmente, en muchos centros, cuando se aumenta la oferta de programas diversificados, se reduce la exclusión escolar visible (entendida como la expulsión o deserción del alumnado problemático del centro), pero al mismo tiempo se ve como natural y se va aumentando el porcentaje de alumnado que de manera imperceptible y gradual se va excluyendo del aula, grupo y currículo ordinario.

Una muestra de lo que decimos es la aportada en el Informe Extraordinario realizado sobre la respuesta a las necesidades educativas especiales en la C.A.V. (Ararteko, 2001). Cuando en la provincia de Alava se diagnostica al 63.1% del alumnado con necesidades especiales como sujetos con una discapacidad psíquica permanente y solo un 9.4%, con necesidades transitorias. Mientras que en Guipúzcoa, prácticamente se invierten los datos: un 48.5% de ellos son considerados con necesidades permanentes y solo un 22% con necesidades estables. Razonablemente, esa diferencia no deberíamos atribuirla a que por azar o por alguna extraña transmisión genética, sea una realidad que en la provincia de Alava viva la población con las discapacidades mas graves de toda la comunidad. En cambio si podríamos atribuirla a la influencia que en dicho diagnóstico puedan estar teniendo la desigual dotación y organización tan diferente que hay en ambas provincias de los equipos asesores externos del centro, de los apoyos internos o de las políticas educativas de la inspección y delegados territoriales. Incluso a la proporción de centros públicos y privados, entre otros factores, ya que en definitiva son éstos los que con sus diferentes lentes ven y diagnostican a su alumnado, creando la realidad que el resto de la comunidad termina por ver.

- Persiste en algunos profesionales una equivocada y reduccionista comprensión de lo que es el tratamiento de la diversidad. Ha surgido, en mi opinión, a partir de algunas “coincidencias” que tuvieron lugar en el desarrollo de la L.O.G.S.E. Podrían destacarse: la incorporación del discurso de la diversidad al mismo tiempo que el del alumnado con necesidades educativas especiales; la dotación de aulas y profesionales de apoyo, dirigidas inicial y exclusivamente a la educación “segregada” del alumnado con necesidades especiales en un mismo centro; la realización de los Proyectos Curriculares de Centro solo a cargo del profesorado ordinario y adaptando más el D.C.B. y los libros de texto a sus conocimientos y a una comprensión academicista de lo que han de ser los aprendizajes básicos que a las necesidades reales y concretas de su alumnado; la realización de las adaptaciones curriculares individuales solo por el profesorado de apoyo, tomando como referencia el diagnóstico estandarizado de las capacidades del alumno o alumna en lugar de la programación del aula ordinaria; la organización del profesorado para adaptar y hacer el seguimiento de la docencia en función de su especialización en áreas disciplinares, en lugar del alumnado compartido, constituyendo el equipo docente. Ya que estas decisiones, además de otras que podrían citarse, favorecieron que muchos profesionales entendieran equivocadamente que el tratamiento de la diversidad era un asunto del alumnado con necesidades educativas especiales y, a su vez, algo propio del profesorado de educación especial. Por su parte, los niveles de concreción curricular del P.C.C. y la Programación del aula fueron vistos como asuntos que competían exclusivamente al profesorado especializado en las áreas curriculares para atender al alumnado “sin dificultades”.

Es triste comprobar que dicha interpretación errónea de lo que es el tratamiento de la diversidad, a pesar de los cambios desde entonces ocurridos, no se haya erradicado totalmente del pensamiento en gran parte del profesorado. Y que el “goteo” con el que a través de numerosas órdenes, decretos, instrucciones, resoluciones y modificaciones legislativas se han ido regulando las medidas (de hecho hasta hace dos años no se han puesto todas en marcha, dotando antes las *extraordinarias* que las *específicas* mientras las más *ordinarias* erróneamente se daban por aplicadas) tampoco haya favorecido que los centros se hagan una imagen global de esa continuidad sobre la que, en principio, habrían de sustentarse todas las *medidas aprobadas*.

De hecho, parece que el cambio esperado de las mentalidades dista de ser aún una realidad generalizada. Es así a pesar de que, en los últimos años, la categoría de necesidades educativas especiales se haya extendido a todo el alumnado con dificultades significativas de aprendizaje, estuvieran ligadas a discapacidades o a situaciones carenciales socio familiares o de grave desmotivación e inadaptación escolar. También, a pesar de que el discurso de la integración y los profesionales de apoyo hayan ampliado su concepción y su marco de actuación a todo el alumnado del centro. Las realidades contumaces han persistido tales como eran, aún cuando la aprobación de todas las medidas de atención a la diversidad se haya realizado para dar una respuesta gradualmente adaptada a todo el alumnado. Todavía hay demasiados profesionales que entienden que la expresión “atención a la diversidad” no hace referencia a un determinado tipo de alumnado (problemático, con deficiencias, inadaptado, emigrante, etc.) sino a todos los alumnos y alumnas escolarizados en cada grupo-clase ordinarios del centro educativo. Y no acaba de asumirse que la respuesta a la diversidad se debe garantizar desde el mismo proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículum común, contando con la colaboración de todo el profesorado (el de áreas y el de apoyo), buscando la no-exclusión del alumnado y profesorado implicados en las medidas menos ordinarias, ni dejando de lado lo que es básico e imprescindible para una buena educación en los programas adaptados. Poniendo de manifiesto que detrás de éstos, veladamente se esconde el deseo de “deshacerse” en el aula ordinaria de todo el alumnado que manifieste dificultades, así como una idea preconcebida de su incapacidad para aprender.

- *Se desprestigian los centros públicos que acogen la mayor diversidad y se privatiza la enseñanza.* En la C.A.V., rompiendo los acuerdos de equilibrio en el pacto social acordado, el 53% del alumnado de primaria y el 60.40% de E.S.O. se encuentra escolarizado en centros concertados. Este hecho constituye un fenómeno único en el conjunto del Estado, donde la escolarización privada no supera el 40%. Lo que no es de extrañar si tenemos en cuenta que, en los últimos años, los centros privados de esta Comunidad cuentan con la financiación pública más alta del Estado. Y que las subvenciones para su gratuidad aumentaron un 23.4% en el periodo 2000-2002 para los centros de Infantil y Primaria y un 14.8% para los de secundaria. Así se está creando una realidad de injusta competencia que en nuestro territorio mantiene la red pública frente a la privada. Esta cada vez recibe mayor ayuda pública, mantiene una autonomía de centro en la toma de decisiones educativas y en la organización y gestión de sus recursos de la que no gozan los centros de la red pública, por peculiares que sean sus necesidades. Su autonomía, por lo demás, está “protegida” por la ausencia de rendición de cuentas, en particular respecto a sus estrategias de selección de su alumnado. Entre otras son cubrir antes de iniciar el curso todas las plazas de los grupos concertados sin dar la oportunidad de que a lo largo del curso se incorpore alumnado nuevo (situación tan común para el alumnado inmigrante); establecer elevadas cuotas económicas para realizar actividades complementarias y extraescolares y comprar libros de texto; o sugerir a las familias que, dadas las características de su hijo y la ausencia en sus centros de medidas adecuadas a sus necesidades, acudan a otros que sean académicamente menos “exigentes” y que tengan puestos en marcha programas específicos que garanticen su mejor atención para que no sigan fracasando.

Con todo, lo preocupante de esos datos junto a otros que a continuación veremos, es que nos alertan del riesgo que empieza a correr nuestra Comunidad, tradicionalmente inclusora, de impregnarse con las nuevas corrientes neoliberales propias de una sociedad cada vez más individualista, competitiva y excluyente. En este contexto, las justas reformas comprensivas parece que invariablemente traen consigo la expansión de la enseñanza privada. Tras argumentos políticamente correctos y justos, tales como la búsqueda de una enseñanza de mejor calidad, mayor acuerdo con su ideología o creencia religiosa, o mayores garantías para la inserción sociolaboral, se oculta la selección de una elite privilegiada que garantiza su exclusividad acudiendo a centros prestigiados socialmente, precisamente por ser selectivos.

De esta tendencia no escapan las familias de clase media, sino que incluso la reclaman y aplauden. En lugar de hacer una legítima lucha por la mejora de la educación pública, lo que exigen es su derecho a elegir centro y a optar por la escolarización de sus hijos en los privados concertados. Al extremo, de llegar a utilizar comportamientos que incluso rayan en la ilegalidad: falsear las declaraciones de la renta, cambiar el lugar de empadronamiento, poner como domicilio del alumno o alumna el de algún amigo o familiar, incluso inventar enfermedades alimenticias crónicas a sus hijos. Todo lo que sea, con tal de conseguir el punto que necesitan en el baremo de acceso al centro concertado que han elegido. Aunque suelen aducir que su elección solo se debe a que éstos ofrecen mayor calidad de enseñanza. Cuando en realidad, lo que están buscando son ambientes más selectivos y homogéneos, movidos por su deseo de emular los comportamientos de las clases altas. Sirva como muestra de lo que digo, dado que también se podría aplicar a muchos de los ciudadanos de nuestra comunidad, la argumentación que hace unos meses hacía en el periódico *El País* (21-6-2004) una madre descontenta con la enseñanza pública y con las políticas de discriminación positiva: “*Quiero cambiar a mi hija del colegio porque ha bajado mucho el nivel; han venido niños de fuera y gitanos, y yo sé lo que es estar con ellos. Los primeros años, mi niña sabía escribir, sumar...; ahora me enseña el cuaderno y está sin corregir. Esos niños que vienen de fuera, que tiene más puntos por tener rentas bajas, entran en los colegios que quieren, retrasan la clase y hacen que baje el nivel*” .

El caso es que el proceso de inclusión, donde de verdad se está llevando a cabo, es en los centros públicos, dado que son los que acogen a la población más vulnerable y diversa, aquella a la que el resto de centros por unas u otras razones no les abren sus puertas. Y sin

embargo, es la red pública la que injustamente está recibiendo el menor reconocimiento y apoyo de la sociedad. A veces incluso por parte de la propia Administración que en su afán de regulación y ahorro de recursos, no siempre tiene en cuenta las carencias tan importantes de un porcentaje cada vez mayor del alumnado escolarizado en esta red, el menos capaz de hacerse oír sobre las condiciones de su escolarización, de menor calidad que las de los demás. Así, vemos con preocupación cómo la incorporación desproporcionada y masiva en la red pública y particularmente en algunos de sus centros, cuando no se hace con recursos y políticas de discriminación positiva que garanticen su calidad, lo que provoca es el desprestigio de éstos, poniendo todo el mundo la atención en el porcentaje cada vez es mas alto de alumnado que fracasa o abandona sus estudios y en sus mayores problemas de convivencia. Favoreciendo con ello, el *proceso de "fuga"* del alumnado y del profesorado que tiene el privilegio de poder elegir otro centro, lo que para la red pública y la educación de todos tiene graves consecuencias. Puesto que todo ello contribuye a mantener la idea falsa de que la diversidad es un problema, y de que en los centros privados se ofrece una enseñanza de mayor calidad, sin reparar en numerosos indicadores que ponen de manifiesto cómo a veces la tan nombrada calidad se consigue a través de la inequidad. Y se ocultan aspectos tan relevantes como que los centros privados pagan peor a sus profesores, tienen menos recursos dedicados a la atención del alumnado con dificultades (aunque claro tampoco los necesitan, dado que no suelen aceptar a ese alumnado o que lo expulsan del centro si no alcanzan el rendimiento o el comportamiento por ellos deseado) o que aplican cuotas por los más variopintos conceptos que impiden la escolarización de los económicamente más débiles, manteniendo un sistema educativo basado más que en la competencia en la competición y selección.

Es cierto que, a la hora de comparar algunos aspectos de una y otra red, podemos observar cómo los centros privados ofrecen algunos servicios que no siempre están siendo cuidados en los centros públicos, lo cual tiene su influencia en las dinámicas de elección. Por ejemplo, un horario escolar más extensivo, instalaciones deportivas y actividades extraescolares mejores, una imagen pública cuidada, o algo tan elemental y segurizante para las familias y el propio alumnado como es la continuidad de toda la escolarización en un mismo centro. Cosa que en la pública, al menos en nuestra comunidad no ocurre, y que tiene como consecuencia que todo el alumnado de la red vea con claro riesgo fragmentada su escolarización obligatoria, en dos centros y casi podríamos decir que en dos sistemas y culturas de enseñanza claramente diferentes: El de Primaria y el de la E.S.O. De manera que, sin caer en el clientelismo, pero sí pensando en su mejora de la calidad y en evitar el riesgo que están corriendo de que su existencia solo esté garantizada porque se dediquen a la educación de los que no tienen otra elección, creemos que éstos son aspectos que los centros de la red pública deberían tener muy en cuenta.

.- Aumentan las desigualdades entre el alumnado, redes, centros y modelos lingüísticos. Tomando como referencia los conocidos informes PISA y sus indicadores de calidad del sistema educativo, los niveles de equidad relativa –distancia entre el alumnado con peor rendimiento y los de rendimiento medio– obtenidos en el Estado Español y de manera especial en la C.A.V, reflejan uno de los resultados mas positivo. Sin embargo, al considerar – como bien matizan algunos organismos como la UNICEF–, que dicha equidad relativa solo es un indicador válido cuando la media de un país es alta y que el reto de la equidad es brindar a todo el alumnado –independientemente de su origen social o características personales–, igualdad de oportunidades para que desarrolle las competencias fundamentales que les permitan una vida social integrada, un empleo digno y continuar la formación a lo largo de la vida, hemos de asumir que nuestro sistema educativo, en comparación con los del resto europeos, se encuentra en una situación de alerta, dada la baja equidad que se hay entre su alumnado.

Por otro parte, hemos podido observar que la dotación desigual y a “saltos” que del total de las medidas ha hecho cada red, responde a dos realidades muy distintas. La de centros privados –casi siempre religiosos y de menor prestigio– que se mantienen gracias a la dotación prácticamente exclusiva de alguna medida excepcional (por ejemplo los P.C.C) aprovechando

que la mayoría de los centros -tampoco los públicos- la solicitan, porque es la manera en que pueden “deshacerse” del alumnado más conflictivo. Y justo la contraria, la de centros privados concertados que utilizan la falta de aplicación de las medidas como una excusa para no “recoger” determinado alumnado, atribuyendo su rechazo, o en el mejor de los casos su no-inclusión en un aula ordinaria, al hecho de “no disponer de los medios más adecuados para atenderlos mejor”. Añadiendo a esa “justificación” su falta de medios económicos y la ausencia de convocatorias públicas que durante un tiempo ha existido en nuestra comunidad, para que pudieran solicitar algunas medidas. Dado que su aprobación llevaba implícita la dotación de personal y/o financiación (es el caso del P.D.C. o el Refuerzo) y que razonablemente éstos han sido destinados de forma prioritaria a la red pública. En realidad, si dichos centros hubieran querido atender bien a la diversidad, podrían haber destinado partidas presupuestarias que reservan para otras actividades más prestigiosas pero menos necesarias, a la dotación particular de dichas medidas. Y de haber obrado así, no ocurriría como ahora sucede que a pesar de la mayor escolarización del alumnado en general en la red privada concertada, el 65% del alumnado con n.e.e.s lo esté en la red pública. Que solo 1/3 de los grupos de PDC estén en la concertada. El 70% del alumnado emigrante esté en la red pública. Que todos los grupos de P.I.E. están en la red pública y todos los de P.C.C. en la concertada. O que sólo en el 23% de los centros concertados haya Refuerzos. Si bien es cierto que la presencia más equilibrada en las dos redes del alumnado que pueda precisar la aplicación de estas medidas, supondría, además de eliminar los filtros de selección, implicaría la aplicación de medidas de discriminación positiva. Ya que la mayoría de los centros privados están ubicados en contextos socioculturales neutros –que se encuentran fuera de la ciudad y a los que accede en autobús alumnado de medios diferentes– o favorecidos; de manera que su alumnado y familias son más homogéneos y pertenecen a las clases socioculturales más altas y medias. A diferencia de la población que acude a muchos de los centros públicos asentados en contextos caracterizados por la dispersión de necesidades relacionadas con situaciones socioculturales, familiares carenciales, o con la mayor presencia de minorías étnicas y población inmigrante, todos ellos en claro riesgo de exclusión.

Con relación a la desigualdad entre centros dentro de la misma red, cabe señalar que los dos fenómenos señalados (la privatización de la enseñanza y la desigualdad de necesidades entre las redes), llevados al extremo, están convirtiendo a algunos centros dentro de la red pública en el único reducto de convivencia de todos y solo de los alumnos más desiguales y necesitados. Llegando a concentrarse en alguno de ellos hasta un 90% de alumnado con diferentes necesidades educativas especiales, y en solo un 5% prácticamente el 90% del absentismo total detectado. Este fenómeno de algunos centros, frecuentemente llamado de guetización, es en parte un simple reflejo del que a su vez está sufriendo nuestra sociedad cada vez más dualizada, en la que dentro de algunos pueblos, distritos o barrios se concentra la población más mestiza y necesitada. Siendo fácil de entender que también lo sean los servicios sectorizados que atienden sus necesidades, entre los que se encuentran los centros escolares, razón por la que estos necesitan estar conectados y recibir la mayor ayuda posible. No obstante, esa dura realidad no debe impedir que veamos la más oculta que con anterioridad tratábamos de señalar. Ya que es a través de la selección de la población con más posibilidades que los centros privados y la que la sociedad van haciendo a veces en un mismo contexto deprivado, como se está dejando a algunos de los centros públicos que se encuentren con la exclusiva y solitaria responsabilidad de atender a los alumnos más vulnerables. Y lo que es peor: que por cumplir con esa función difícil y solidaria labor, están siendo “castigados” sometiéndoles injustamente a comparaciones y estándares de calidad entre las redes y dentro de ellas, con las que lógicamente salen mal parados al presentarles socialmente como centros de baja calidad y, además, conflictivos.

Todo ello es una buena muestra de que todavía tiene plena vigencia aquella crítica que metafóricamente en su día realizaron los alumnos de Barbiana al sistema educativo basado en la exclusión, cuando decían que *la escuela es como un hospital que cura a los sanos y no admite a los enfermos*. Porque eso es lo que está ocurriendo actualmente en el fondo de las desigualdades

de éxito que observamos entre la red pública y la privada y dentro de la misma red entre unos y otros centros según sus contextos. Manteniendo la metáfora sanitaria, comparar a los centros solo por los rendimientos académicos de su alumnado, sin tener en cuenta las desigualdades de sus necesidades y recursos, ni el logro de otros aprendizajes cívicamente muy relevantes que los propios de las áreas curriculares, es tan injusto como comparar la calidad sanitaria entre dos hospitales, cuando en uno se han ingresado a las personas más enfermas y terminales y en otro a las que disfrutaban de mejor salud, y se establece como único criterio de calidad el porcentaje de personas que en cada centro y en el mismo tiempo salen curadas.

Por último, respecto a la desigualdad entre los tres modelos lingüísticos de la C.A.V. -el modelo A en el que la enseñanza es en castellano, el modelo B en el que se utilizan castellano y euskera y el modelo D en el que toda la enseñanza es en euskera- cabe señalar que todas las medidas de respuesta a la diversidad tienen mayor presencia en los centros públicos con enseñanza en el modelo A y B que en los del D. Lo que no debería interpretarse como un indicador de la mejor calidad y éxito de modelo D, sino de la mayor demanda de centros con el modelo A en medios desfavorecidos y de alta inmigración. De hecho, no hace tanto tiempo que el alumnado extranjero que llegaba en avanzada edad de escolarización y sin conocimiento del euskera como lengua vehicular, ante la falta de plazas en castellano (especialmente en Guipúzcoa donde prácticamente todos los centros públicos tienen el modelo D) y sin tener la certeza de que se quedara a vivir en esta comunidad, era escolarizado en centros concertados con modelo A. Procedimiento hoy cuestionado a la luz del gran choque cultural que se producía en gran parte del alumnado emigrante con su religión, ya que la mayoría de los centros con modelo A lo son de confesionalidad católica. Y de que si de verdad queremos integrar al alumnado hijo de emigrantes de otras comunidades autónomas y al que ahora viene de otros países, como ciudadano de pleno derecho y con igualdad de oportunidades en una comunidad bilingüe como es la C.A.V., éste debería conocer las dos lenguas oficiales.

3.- *Nuevos y grandes retos.*

Con la perspectiva que da el paso de los años y los datos que he ido aportando, finalizaré este apartado señalando los grandes retos que en mi opinión, tiene planteados nuestro sistema educativo para seguir avanzando en su deseo de lograr un modelo de educación inclusivo.

- Conseguir que la educación llegue realmente a todos, a través de la lucha contra el fracaso, el absentismo y la desescolarización. A pesar de que el porcentaje de titulados en la E.S.O. ha ido subiendo año tras año, pasando del 82.3% del curso 1999/2000 en que según los datos del MEC la C.A.V. era la comunidad con mayor porcentaje de graduados, al 86% del curso 2003/4, existe una diferencia muy importante entre el porcentaje de chicos (81%) y el de las chicas (91%) que consiguen graduarse. Lo que pone de manifiesto que a pesar de todas las medidas adoptadas, seguimos teniendo cerca de un 20 % de alumnos que no consiguen finalizar la etapa de escolarización obligatoria con éxito. Si a eso le añadimos que el 5% de ellos lo obtiene a través del P.D.C. y que solo el 64% es promocionado con todo aprobado. Que según los datos de este último curso, se han detectado 1570 niños y adolescentes, 1.100 en Vizcaya, 300 en Alava y 170 en Guipúzcoa), que de forma repetida e injustificada faltan a clase con el desconocimiento o lo que es peor con el consentimiento de sus padres o tutores legales. Y que aún quedan en nuestra comunidad niños que en contextos socioculturalmente y económicamente deprivados que en edad obligatoria están sin escolarizar (171 detectados este curso, 90 en Vizcaya, 56 en Guipúzcoa y 25 Alava). Podemos afirmar que a pesar de todas medidas hasta ahora aplicadas, apenas un 60% del alumnado transita y finaliza su escolarización obligatoria sin riesgos y permaneciendo en la enseñanza ordinaria. Mientras que cerca de un 30% lo hace moviéndose en una zona de vulnerabilidad. Y el 15% restante se encuentra en claro riesgo de exclusión escolar y social. De ahí que tengamos que seguir buscando nuevas fórmulas que nos permitan garantizar a todos su derecho a la educación y titulación básica.

- *Conseguir una atención educativa no etnocéntrica y de calidad para y contando con el creciente nº de alumnado inmigrante.* Como bien es sabido, detrás de la denominación genérica de alumnado inmigrante, se esconde una realidad compleja y en permanente cambio que dificulta la construcción de estrategias de acogida e inclusión dignas, coherentes y equilibradas. Ya que implica la presencia creciente en nuestras aulas de niños y niñas de distintas edades, de procedencias diferentes, con trayectorias vitales y escolares muy diversas, con ganas de aprender, con posibilidades de mejorar en algunas áreas curriculares y con necesidades, apoyos y expectativas familiares muy específicas, pero que tienen el derecho a ser escolarizados en condiciones de igualdad como y con el resto de la población escolar (Carbonell, Simó y Tort, 20005; Le Gal, 2005). Ampliando con ello la diversidad y heterogeneidad que ya existían en nuestros centros.

Concretamente en la C.A.V., durante la última década se ha multiplicado por 5 el alumnado inmigrante. Aumentando en 2000 los alumnos nuevos que se incorporan cada uno de los últimos años. Con lo que asistimos a una presencia imprevista y desbordante de población - 10.500 niños se encuentran escolarizados este último curso y representan el 3.65% del total de alumnado- que perteneciendo a otras culturas y desconociendo la o las lenguas vehiculares de la educación, hace más difícil su inclusión. Este alumnado procedente mayoritariamente de 10 diferentes países: Colombia (17%), Ecuador (14%), Marruecos (11%), Rumanía (5.5%), Portugal (4%), Argentina (4.4%), Brasil (4%), China (3%), República Dominicana (2.3%) y Venezuela, presenta realidades personales y socioculturales muy comunes y a la vez muy diferentes, lo que plantea el reto educativo de su inclusión escolar y social. Reconocido por el G.V. en el *Programa de Acogida del Alumnado Emigrante* que ha diseñado y financiado con un presupuesto de 7.2 millones de euros anuales, dirigido a la formación y dotación del profesorado de “*refuerzo lingüístico*” (199 este curso) y de nuevo a la concesión de subvenciones para los centros concertados que acojan a este alumnado. No obstante, dichas medidas, aún siendo desigualmente aplicadas en cada provincia (en Guipúzcoa, el 46% de este alumnado esta siendo escolarizado en la concertada porque es en esta red en la que únicamente se mantiene el modelo lingüístico A). Despertando con ello no pocas sospechas y críticas en la federación de padres y madres de familia de la escuela pública, parte del profesorado y de algunos sindicatos, que ven en este procedimiento el riesgo de afianzar la tendencia a financiar la red privada, sin que se garantice que sobre la misma recaigan las mismas exigencias y vigilancia que en la red pública. Lo que demuestra que nos encontramos ante un nuevo reto educativo, que traspasa claramente los límites de la escuela y de la educación formal, y cuyo logro requiere como más tarde veremos de un debate y pacto social.

III).-Algunas pautas para dar entre todos y para todos, una respuesta de atención a la diversidad con calidad y equidad.

Una vez presentadas las medidas y el impacto que están teniendo, convencida de que las cosas se pueden y deben cambiar para que mejoren, con ilusión y esperanza -en el sentido que la entiende Barton para quien “*la esperanza se basa en la firme convicción de que las situaciones actuales no son naturales, innatas o eternas*”-, me atrevo a sugerir algunas pautas o condiciones en las que sería posible el cambio deseado.

1.- Recuperar la credibilidad en la capacidad, la responsabilidad y el poder de la escuela en la sociedad actual.

En los últimos años hemos conseguido metas educativas nunca antes alcanzadas. Así hemos avanzado en la extensión de la escolarización de prácticamente todas las personas menores de 16 años y en muchos contextos como el nuestro desde los 2. Igualmente es un gran logro social, la integración de toda la población en un único sistema educativo, sin que nadie pueda ser excluido por sus condiciones individuales o sociales. Sin embargo, los profundos procesos de cambio social ocurridos durante los últimos treinta años en todo el mundo y de manera especial en las sociedades más desarrolladas, han provocado que la enorme

transformación de los sistemas educativos europeos sea aún insuficiente para adaptarse a los vertiginosos cambios ocurridos a finales del siglo XX (Tezanos, 2001; Barreiro y Terrón, 2005). De ahí la necesidad de revisar con detenimiento el modelo de escuela tradicional aún vigente en tantos centros (basado en la pedagogía de la exclusión de quienes no responden a su modelo, en la homogeneización a través del proceso de educación, en la transmisión oral y la memorización escrita del conocimiento académico recopilado por la cultura dominante y en la evaluación del conocimiento retenido por el alumnado en los exámenes), poniendo en cuestión la pertinencia y calidad del conocimiento que se genera en ella y el modo como generalmente lo hace. Parceladamente y de espaldas a la sociedad.

Para realizar con éxito dicha revisión es necesario pasar primero por la reflexión que nos lleve a recuperar la credibilidad en la capacidad, la responsabilidad y el poder que en contra de lo que pueda parecer, tiene la escuela en la sociedad actual. Ya que tradicionalmente, la escuela tenía dos funciones: una expresa, la de la formación de todos los alumnos y otra inconfesada, la selección de los mejores a través de una serie de filtros que van apareciendo a lo largo de sus diferentes etapas (Marchesi, 2004). Sin embargo la escuela que hoy se demanda debe abandonar la oculta y asumir más funciones que ha tenido nunca. Al menos cuatro:

.- *Función socializadora.* Tal y como avanzábamos al principio, una de las características y a su vez carencias de la nueva sociedad actual, es la falta de oportunidades y de compromiso que está teniendo la familia en su responsabilidad de ofrecer a sus hijos la socialización primaria, siendo ésta cada vez mas delegada y exigida a la escuela en sus etapas de infantil y primaria (Cabrera, Funes y Brullet, 2005). De ahí que su tradicional competencia en la socialización secundaria vea extendida sus brazos a un nuevo espacio en el que sin que se llegue a aceptar la dejación de las familias, sea imprescindible encontrar la manera de estrechar la colaboración con ella, para poder dar respuestas a las necesidades tan primarias con las que hoy en día llega al centro gran parte de su alumnado. Ya que sin cubrir las mismas es del todo imposible pretender su formación y se pierde la oportunidad y obligación de lograr con éxito su socialización. De ahí que hoy mas que nunca reivindicemos la necesidad de hacer de la vida en el centro a través de la participación y gestión democrática de toda la comunidad, un auténtico espacio de aprendizaje de lo que es el funcionamiento democrático de la sociedad y de formación de la ciudadanía (Gimeno, 2001, Guarro, 2002)

.- *Función formativa.* Las personas más vulnerables necesitan más que el resto estar formadas, no solo ser bien atendidas. Porque no se trata de elegir entre desarrollar valores, atender con cariño, desarrollar habilidades comunicativas y sociales, etc., o formar en materias disciplinares, sino de hacer las dos cosas a la vez. Ya que los alumnos que hoy llegan a nuestras escuelas, desde que nacen, están viviendo en una sociedad audiovisual e informatizada en la que la rapidez y simultaneidad de la información, la capacidad de selección y predominio de lo visual, están modificando sus estilos de atención, sus intereses y sus estrategias de aprendizaje. Si a eso le añadimos la presencia de alumnado de otras culturas, el cambio de los valores dominantes y que en el mercado laboral ya no existe una correlación directa entre el nivel de titulación y el de remuneración y estatus en el trabajo, podemos afirmar que los alumnos de hoy aprenden de otra manera, tienen otros intereses y conocimientos, y necesitan aprender y tener capacidades en cosas muy diferentes a las que en su día aprendieron en la escuela sus educadores (profesorado, padres y comunidad de adultos). Lo que no ha de confundirse con que hoy la escuela no tenga nada que enseñar, con que los conocimientos académicos ya no sean necesarios o con que para tratar mejor a la diversidad, haya que renunciar o rebajar el nivel de formación en áreas, en favor de la educación en valores, de habilidades comunicativas y sociales que mejoren la convivencia, o de la importancia de cuidar la autoestima y el bienestar emocional del alumnado. Sino de hacer las dos cosas a la vez, porque es cuando éstos últimos aprendizajes cobran sentido y porque el alumnado de hoy en día –dado el nivel de exigencia y de formación permanente que actualmente demandan el cambiante mercado laboral y la sociedad de la información– necesita estar más formado académicamente que nunca. De manera especial, el que proviene de una situación sociofamiliar carencial, ya que la educación es un

bien o recurso personal que habilita para el acceso, participación y ejercicio de otros derechos, en las diversas esferas de la vida personal, social y cultural, política y económica (Escudero, 2003, 2005a). Así que a éste alumnado, la educación que no le da de la escuela, no se lo va a dar en el resto de espacios que conforman su vida.

- *Función acreditadora.* La escuela siempre ha tenido la función de acreditar el conocimiento adquirido a través de la concesión de los títulos reglados. Sin embargo, la ausencia de los mismos no había sido un impedimento para ocupar los puestos de trabajo menos cualificados, tal y como sucede hoy en día cuando para cualquier puesto se exige al menos el título de Graduado. De manera que no basta con ir y permanecer en la escuela el tiempo obligatorio, sino de salir con éxito de ella. De lo contrario, al riesgo de una falta de formación que le permita disfrutar de sus derechos cívicos y sociales, se une el de no conseguir un trabajo o que éste sea sumergido y precario, corriendo el riesgo de entrar a formar parte del grupo de los parados, socialmente excluidos. Ya que en gran parte somos lo que hacemos y la relación con el trabajo aporta al individuo además de la remuneración económica, un lugar de socialización y un anclaje de protección social y un soporte de identidad, dotándole de una forma de presentación ante los demás. Por tanto el trabajo no solo implica para el sujeto que lo tiene la cobertura de los bienes materiales básicos, sino que se convierte en el andamiaje de su reconocimiento y por tanto, de su existencia como sujeto con un valor social (Beltrán, 1999)

- *Función transformadora.* En la sociedad del siglo XXI, los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de todas las personas, aun siendo reconocidos en el ámbito internacional, constituyen más un horizonte de promesas a cumplir y de aspiraciones a alcanzar, que una realidad. De ahí la importancia que tiene hoy más que nunca, formar a ciudadanos capaces de reclamar esos derechos a la vez que de asumir sus responsabilidades. De manera que sea posible lograr al mismo tiempo la libertad y la autonomía de las personas y su participación y contribución en común para conseguir una sociedad más justa. Función que plantea a la escuela junto al resto de las instituciones públicas, la responsabilidad de que la ciudadanía sea en ella activamente ejercida, creando en su seno dichas capacidades (Flecha y Escudero, en prensa). Al mismo tiempo que la educación se convierta en la base para la transformación de una sociedad más democrática, luchando contra las ideas, prácticas y resultados escolares que pudieran suponer alguna forma de exclusión de los estudiantes. En particular de los que se encuentren en mayores riesgos de quedar marginados del bien esencial de la educación. Al tiempo que ha de ir abriendo al resto de la comunidad para que juntos y desde una perspectiva dialógica, la escuela se vea reforzada al dotarse de más medios y de un mejor uso de ellos, y sea posible la reconstrucción de sus finalidades, cultura, relaciones y dinámicas internas. Permitiendo con ello educar a ese ciudadano crítico, solidario y democrático que necesitamos para que los derechos reconocidos puedan ir convirtiéndose en hechos (Ferrada, 2001, Gimeno y Henríquez, 2001, Longwort, 2005)

2.- *Cambiar el enfoque y ampliar la mirada*

Recuperada la valoración que actualmente tiene la nueva escuela que proponemos, ésta tendría que realizar dos cambios fundamentales. En qué es lo que ha de centrar su mirada y en cómo ha de ampliarla.

- *Es necesario que se produzca un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas.* Si se nos permite la metáfora fotográfica, el cambio del que hablamos sería de enfoque, ya que por más nítida que podamos hacer una foto -cambiando la apertura del diafragma, el angular, los filtros o el pulso, siempre que no cambiemos el enfoque, estaremos viendo lo mismo. Y seguirá pasándonos desapercibido el resto de la realidad que existe fuera de dicho encuadre, como si nunca aquella hubiera sucedido. Pues bien eso es lo que en mi opinión le está sucediendo a la escuela hace bastante tiempo. Que sigue mirando a su alumnado como un aprendiz de los contenidos que ella le ofrece y al fracaso escolar como consecuencia de las dificultades de aprendizaje del alumnado, responsabilizándole así de “su “

fracaso. Y desde ese enfoque, por más que se esmere en mejorar difícilmente conseguirá algo, ya que no está en las manos del alumnado –al que lo único que podemos pedir es que ponga atención, interés y esfuerzo– el encontrar “la llave” que le permita acceder al currículum que le estamos proponiendo. Si no en los docentes, de ahí que propongamos hacer un cambio radical de enfoque y que dirijamos “*nuestro visor a un nuevo objetivo*”: Las dificultades de enseñanza que tiene el profesorado y la escuela, para garantizar a toda la ciudadanía su derecho a la educación. Lo que implicará un cambio revolucionario en la percepción de su función docente, en la de su alumnado y en el qué, el para qué y el cómo seguir educando. Que permitirá dejar de ver a “la diversidad” teóricamente aceptada pero rechazada en la práctica, como un cúmulo de dificultades de aprendizaje y una amenaza para la calidad y excelencia académica de algunos. Y se la empiece a ver como lo que puede ser en otro modelo de enseñanza, como el mejor recurso y medio para lograr la mejora de una educación de calidad, equitativa e inclusora.

.- *Ampliar la mirada del alumno*. En mi opinión, uno de los mayores errores e injusticia de la escuela, es la mirada despersonalizada y limitada con la que el docente mira y ve a sus alumnos, reduciéndoles de personas con múltiples facetas y experiencias con las que han de saber construir su proyecto de vida, en aprendices de una edad y un contenido concreto. Cuando somos nosotros los docentes, los que con nuestra corta mirada, nos impedimos el poder entender sus intereses, expectativas, conocimientos y comportamientos. Mientras que si les viéramos – aunque sea a través de los ojos de sus padres y madres, tutores, asistentes sociales, compañeros, etc.– en su medio sociofamiliar y de ocio y conociéramos mejor su historia personal y escolar, no solo encontraríamos explicación, también claves para su mejor educación y solución de problemas cuando éstos aparecieran. Es por todo ello y siguiendo la metáfora fotográfica, por lo que proponemos que el profesorado “*abra el gran angular*” para mirar de uno en uno a su alumnado. De manera que pueda verle en cuantas más facetas sea posible y no solo como aprendiz puntual, sino como embrión del ciudadano con derechos, obligaciones y proyectos, que entre todos los docentes y la comunidad hemos de conseguir que sea. Para lo cual, dispone no del curso y la materia concreta, sino de los 12 años que pasa escolarizado en la etapa de educación obligatoria y del Proyecto Curricular y Educativo del Centro.

De igual manera, el profesorado ha de ampliar la mirada sobre sí mismo. Para que el que intervenga en las etapas de Infantil y Primaria, deje de verse como mero cuidador y educador de comportamientos y valores. Y el de Secundaria como instructor de una disciplina y todos empiecen a verse como comprometidos ciudadanos que profesionalmente tienen la responsabilidad y la capacidad de crear espacios sociales de convivencia que facilitan el aprendizaje. O lo que es lo mismo que se vean en todas las dimensiones que implica el hecho de ser *educador de ciudadanos*. Lo que permitirá que lo que más le preocupe sea si todos y cada uno de los alumnos del centro y en particular los que en cada proyecto y curso le asignen personalmente, están recibiendo la educación básica e imprescindible para que puedan vivir con calidad y dignidad como ciudadanos de la nueva sociedad en la que le va a tocar vivir.

3.- *Abandonar las rutinas que no valen y ampliar la oferta educativa.*

La mayoría de los problemas del alumnado que rechaza la escuela y que “fracasa” en ella, devienen de enfrentarse a barreras y riesgos cuya superación demanda una vida más fácil y feliz que la que tienen, una sociedad menos excluyente, unos estímulos afectivos e intelectuales más ricos y la presencia en su vida de unos educadores que confíen en lo que saben, quieren, pueden y deben aprender. Y sobre todo que apuesten radical, imaginativa y verdaderamente por ellos y no se dejen derrotar por sus dificultades. Para lo que necesitarían en primer lugar, eliminar las barreras que en existen en la propia estructura del sistema educativo que a través de rutinas obsoletas, incluso desde principios democráticos declarados en su P.E. C. impecablemente, sigue empecinado en reducir las medidas educativas en escolares, sin adoptar nuevas soluciones que sean creativas, integrales y eficaces.

Además, por todo lo dicho hasta ahora, es evidente que cuando hablamos de una escuela democrática e inclusiva, no nos estamos refiriendo exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. Ni siquiera a todo el alumnado que fracasa escolarmente corriendo el riesgo de ser excluido escolar y socialmente, por tener dificultades para aprender derivadas del medio desfavorecido en el que vive, de ser inmigrante, de pertenecer a minorías étnicas y culturales, de pasar por determinado momento de su desarrollo evolutivo en el que encuentra barreras en su aprendizaje, de sus bajas o por el contrario muy altas capacidades, intereses, motivaciones, etc, o simplemente de no coincidir con las características que la escuela presupone. Si no que *lo hacemos con relación a todos y cada uno* de los alumnos y alumnas. Ya que todos tienen necesidades comunes y diferentes, a las que la escuela desde un currículo común y flexible puede y debe de darles respuesta. Y que se entiende que las necesidades no son de los alumnos en sí, sino de las situaciones en las que éstos se encuentran, conformadas por las ofertas educativas del centro y/o docente.

Por otra parte, cuando hablamos de una escuela inclusiva para todos, indirectamente estamos haciendo referencia a un *principio de justicia* tan básico como es el de *la igualdad de oportunidades* (Bolívar, 2004) que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros para que puedan atender a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2001b) y que dista mucho de ofrecer a todos lo mismo. Ya que no hay mayor injusticia que dar lo mismo a quienes tiene desigual. Porque como bien decía metafóricamente Rousseau “*Si un gigante y un enano, caminan juntos por la misma senda, cada paso que uno y otro den dará ventaja al gigante*”. De manera que se trata de encontrar una manera de enseñar a todos los alumnos juntos y de llegar a las mismas metas, siguiendo caminos comunes y diferentes pero siempre adaptados a la diversidad de sus necesidades. Y para evitar los riesgos de exclusión que hemos detectado en la aplicación de las medidas de respuesta a la diversidad, lo que proponemos no es encontrar maneras desiguales de tratar a los alumnos considerados diferentes, sino de encontrar maneras diferentes de tratar a todos los alumnos garantizándoles las mismas oportunidades (Batres y Paz, 2001).

Es por ello que cuando hablamos del derecho a la educación para todos y todas, no solo lo hacemos como un principio genérico, una proclamación de intenciones, sino como el ejercicio efectivo de ese derecho. Lo que implica poner a disposición de la escuela y del alumnado, las mediaciones adecuadas, los apoyos precisos, los tiempos correctos para que cada cual pueda alcanzar el máximo de su desarrollo personal. Además de conseguir los niveles de cualificación precisos que le permitan encontrar un puesto de trabajo y ser ciudadana o ciudadano con capacidad para el pleno ejercicio de sus derechos y responsabilidades. Por tanto no solo estamos hablando de las políticas institucionales, sino que lo hacemos también de las prácticas de los docentes individuales, de los equipos y de la comunidad educativa en un espacio y en un tiempo concretos. Así como de la perspectiva de futuro individual y colectivo y del desarrollo de la sociedad y la calidad de vida.

De manera que hacer una apuesta por la educación inclusiva supone que la escuela contribuya a desarrollar el máximo de las posibilidades de cada alumno o alumna. Que ofrezca una formación integral, en la que se aprenda los saberes básicos que indica Delors (1996) para que puedan *saber, saber hacer, saber ser y saber convivir*. Que sea para todos, ya que los saberes que se pretenden enseñar –en especial el saber convivir– sólo se pueden enseñar y aprender en una escuela en la que cabe todo el mundo y hay personas diferentes. Que se fundamente en la lógica natural de la heterogeneidad. Que mida el éxito –su eficacia y calidad– por la capacidad que tenga de “añadir” algo a lo que sabían y a lo que eran los alumnos antes de iniciar un período de enseñanza-aprendizaje. Que se preocupe de encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que permitan aprender cosas comunes de maneras diferentes. Y que considere la diversidad como una riqueza natural y un recurso a la vez que se comprometa con la lucha y compensación de la desigualdad (Pujolás, 2004)

Y para que el cambio que se propone sea posible, es necesario abandonar las rutinas metodológicas y organizativas de la educación tradicionalmente segregadora y homogeneizadora y ampliar la oferta educativa ordinaria adaptándola a las necesidades de todo el alumnado. Especialmente de aquel con dificultades, porque de las adaptaciones que a él se diseñen, todos se benefician. Ya que adaptar el currículo y la enseñanza, en contra de lo que muchos docentes piensan, no es sinónimo de devaluar y reducir sino todo lo contrario. Porque reconocida la heterogeneidad como una característica propia de cualquier grupo natural, como es el del aula ordinaria, la programación que se diseñe para dicho grupo deberá ser rica y flexible, para que todas las necesidades del grupo puedan encontrar en ella su satisfacción. Sirva como explicación de lo que tratamos de decir la siguiente metáfora:

Imaginemos que la educación y el servicio que ofrece la escuela fuera como la alimentación y el servicio que ofrece un restaurante. Y que un grupo de doce amigos tratara de encontrar un restaurante en el que todos pudieran cenar juntos, a la vez que cada uno encontrara el menú adecuado a sus gustos, tradiciones culturales, estado de salud, etc. Entre los miembros del grupo dos son vegetarianos, uno celíaco, otro no puede comer carne de cerdo porque su religión se lo prohíbe, a dos no les gusta el pescado, a uno no le gusta el picante, a otro le sienta mal la cebolla, dos están haciendo régimen para bajar peso y otros dos han estado de comida al medio día y apenas tiene hambre. Es evidente que si al elegir el restaurante o al diseñar el menú, no se tuvieran en cuenta las necesidades permanentes y transitorias de cada uno de los comensales, más de uno no podría disfrutar de la cena, o se sentiría “el raro” o “especial” por ser el único al que en el momento de cenar le tuvieran que improvisar lo que iría a comer. También que si optáramos por adaptar individualmente el restaurante o el menú, podríamos encontrarnos con que los dos amigos vegetarianos tuvieran que ir solos a un restaurante vegetariano, los que no les gusta el pescado a uno argentino en el que se come buena carne, el celíaco si lo hubiera a un restaurante especializado o en su defecto tendría que llevarse su cena hecha en casa y así sucesivamente. De manera que cada uno iría encontrando el restaurante adaptado a sus necesidades, pero comiendo solo, con otro amigo que tuviera la misma necesidad o con otros del grupo a los que hubieran convencido para que les acompañaran. Privándoles a éstos de comer un menú diferente dado que no tienen sus limitaciones o de estar en la compañía del resto de la gente. Cuando de haber elegido un restaurante con una amplia carta, cada uno de los comensales hubiera podido elegir el menú más adecuado a sus necesidades, sin sentirse “el especial”, ni “obligar” al resto a tener que comer lo mismo a la vez que disfrutando todos de poder cenar juntos.

Pues bien, en mi opinión eso mismo es lo que sucede en la escuela cuando no se tienen en cuenta las necesidades de cada alumno y alumna y se ofrece “menú único” para todos a pesar de lo muy diferentes que sean. También cuando se “improvisa” una solución solo para un sujeto haciéndole sentir especial y casi culpable porque tener que prestarle una atención para la que no estaban preparados, haciéndole sentir que no forma parte de ese medio. Y cuando mal interpretando lo que es adaptar la enseñanza, se diseñan programas especiales para grupos homogéneos o tratamientos individualizados segregados, en lugar de actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje que puedan desarrollarse de forma simultánea y complementaria, para que todo el alumnado en un mismo espacio y marco de enseñanza común aprendan juntos y cada uno en función de sus necesidades (Errestuz, 1999a, 1999b).

4.- Trabajar en equipo de forma coordinada

Como puede deducirse de lo dicho hasta ahora, el cambio que nuestra escuela necesita requiere imprescindiblemente de unos profesionales, especialmente de un profesorado más formado y consciente de que su trabajo no consiste en aplicar individualmente programas diseñados por y con la ayuda de los libros de texto. Sino en construir, trabajando en equipo con el resto del profesorado del centro y de otros profesionales, proyectos que guíen su acción y fijen las metas y las maneras de ordenar el medio socioeducativo, para dar respuestas cada vez más adecuadas a la diversidad de necesidades del alumnado. Porque nadie puede educar solo a

una población tan diversa como la que existe en la mayoría de los centros y aulas, para que se integre, participe y sea crítica en una sociedad tan individualista, cambiante y llena de contravalores como es la actual. Incluso sería un mal ejemplo y una contradicción, querer transmitir valores democráticos tan básicos como la cooperación, la solidaridad, la participación, la riqueza de la diversidad, etc. a través de una enseñanza basada en la fragmentación disciplinar del conocimiento y la toma de decisiones tan importantes como qué es lo básico, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo, a cargo de un profesorado que mal interpreta “su libertad de cátedra” no coordinándose con el resto e interviniendo según su dominio de la materia y particular criterio.

De hecho, el reto de educar a la nueva ciudadanía en el modelo que proponemos, tampoco puede ni debe ser afrontado solo por la escuela. Porque es cierto que en los últimos veinte años, la idea de que nuestro sistema educativo tiene la responsabilidad de *educar*, ha ido extendiéndose en nuestras sociedades hasta formar parte del pensamiento colectivo. Pero no lo es menos que esa aspiración y responsabilidad, es razonable y legítima en una sociedad democrática que apoye el desarrollo de un sistema educativo inclusor, equitativo y de calidad, con el que se corresponsabilice. Mientras que resulta del todo imposible, si la sociedad como hace actualmente, tiende a delegar en él toda la responsabilidad de la educación y socialización de las nuevas generaciones. Y a convertir los problemas sociales y políticos en problemas educativos, derivando rápidamente las responsabilidades hacia el profesorado y las escuelas, a un sistema educativo al que paradójicamente cada vez le valora y apoya menos, al mismo tiempo que le exige más. De hecho, cada vez que se descubre un nuevo problema social, no faltan responsables políticos, ciudadanos y medios de comunicación, que afirmen con convicción que el problema en cuestión, ha de tratarse en las escuelas. Y sin más medios, programas, recursos, apoyos, asesorías o formación, ni descargar ninguna de sus obligaciones anteriores, se exige a los profesores que afronten con éxito su solución, mientras el resto de la sociedad se inhibe (Esteve, 2003).

Además, en la escuela actual existen importantes dilemas respecto a su capacidad y responsabilidad de educar en valores que chocan con los dominantes en la sociedad neoliberal dominante y a cuales han de ser los contenidos básicos que permitan lograr la educación que teóricamente demandamos. Si bien la mayoría de ellos, parten del dilema más importante al que una escuela inclusiva ha de enfrentarse aunque no puede hacerlo sola. Es la contradicción que existe entre el discurso oficial y políticamente correcto de una educación para todos sin exclusión y el que permanece oculto dentro del mismo sistema educativo y de la sociedad. Y que se pone de manifiesto cuando hablamos de los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, porque como muy acertadamente señala Marchesi (2004, 23): “*Si atendemos los ritmos propios de cada alumno y les evaluamos en función de ellos, tal vez no aseguremos el control que la sociedad exige sobre el nivel admitido para certificar el conocimiento de los alumnos. Y si por el contrario, aplicamos una norma común para la acreditación de los conocimientos de los alumnos, posiblemente no hacemos justicia a las diferencias entre ellos*”. Dilema que hace imprescindible la necesidad de establecer un diálogo permanente entre la escuela y la sociedad, que permita conciliar sus demandas (no siempre consensuadas y muchas veces contradictorias) con las necesidades del alumnado. Sobre todo si queremos que en nuestro alumnado de hoy, se cimiente su compromiso con un proyecto de vida personal en estrecha interdependencia con el proyecto social, posibilitando con ello la construcción efectiva de una sociedad democrática para la nueva ciudadanía. Porque ha de ser la sociedad entera, particularmente la comunidad educativa –involucrando a todos sus agentes– la que construya y conquiste colectivamente los valores y conocimientos básicos con los que las nuevas generaciones hayan de ser educadas (Von Zuben y Gallo, 2005).

Por otra parte, hemos podido observar cómo la aplicación de medidas excepcionales para responder a la diversidad y la incorporación al centro de nuevas figuras profesionales estables, no siempre ha sido un detonante para que el profesorado vea la necesidad de trabajar en equipos en los que integre a éste profesorado y a su actuación en el proyecto del centro y

especialmente en la programación del aula. Por el contrario, vemos que la vulnerabilidad y la exclusión también puede afectar al profesorado. Cuando detrás de la expresión de “atención a la diversidad”, el proceso de dualización interna del que hablábamos anteriormente extiende sus tentáculos al currículum, a la organización y al profesorado. Ya que no solo no se integra a los nuevos perfiles en los equipos de ciclo o departamentos existentes, sino que “se segrega” de ellos al profesorado que asume responsabilidades docentes en alguna de las medidas. Sin entender que la responsabilidad de todo el alumnado del centro lo es de todo su profesorado. Y mal interpretando que del profesorado directamente implicados en los programas específicos con quien únicamente ha de coordinar su actuación es con el consultor u orientación del centro, con los servicios de apoyo externos y con posibles compañeros que intervienen con esos mismos programas. En cuyo diseño con frecuencia por las prisas y la burocracia curiosamente tampoco se ha contado con su participación. De manera que en la vida docente cotidiana del centro y en las estructuras organizativas de las que se ha dotado, el diseño curricular, el seguimiento coordinado de la docencia y del alumnado, la evaluación y la mejora de la enseñanza, se terminan haciendo de forma separada entre los profesionales a los que se les responsabiliza de la docencia ordinaria y aquellos a los que se les asigna o eligen libremente alguna de las modalidades de atención a la diversidad citadas. Creándose entre el profesorado una doble cultura, la del profesorado especializado en contenidos y docencia ordinaria que formalmente pertenece a los departamentos de área. Y la del profesorado especializado en sujetos y programas especiales y que formalmente no pertenecen a ningún departamento en primaria o al de orientación en secundaria. Lo que en nada contribuye a lo que pretendía la educación inclusiva, puesto que lo que hace es mantener la exclusión también del parte del profesorado escondida dentro de la misma institución.

Habrà de entenderse por tanto, que dentro del sistema educativo y particularmente de algunos centros, hay profesionales que mantienen expectativas y prácticas discordantes con los proyectos comunes y que incluso estamentalmente estén operando como freno del cambio del deseo. Sin embargo, estoy convencida de que dichas actitudes decaerían con más información, mas formación y sobre todo con más vinculación a estructuras de funcionamiento interno – como son los equipos docentes constituidos por profesorado que total o parcialmente comparten alumnado y los de ámbito en los que interdisciplinariamente se diseñan de manera integrada los contenidos de áreas– en los que se revisan las prácticas y se buscan cada vez mejores soluciones colectivas a los problemas concretos que puedan ir surgiendo. Además, esta manera de proceder impediría la realidad tantas veces repetida en la que la baja o el traslado de un profesor impide la continuidad de un proyecto, por haber sido concebido y desarrollado de forma tan personalizada, mientras que como metafóricamente decía Quevedo: “*Uno a uno, todos somos mortales; juntos, somos eternos*”. Porque es sostenibilidad lo que entre otras cuestiones necesita un nuevo proyecto. Y actuando el profesorado de uno en uno, no puede ofrecerla por mucha voluntad que ponga en ello.

5.- *Trabajar con proyectos contruidos a través del diálogo entre todos.* Como bien dice un proverbio africano “*para educar a un niño hace falta un pueblo*”.

Por eso, si queremos avanzar en una educación de calidad para toda la ciudadanía, necesitamos una escuela abierta a la diversidad, a la riqueza y a la complejidad de las nuevas sociedades pluriculturales, en la que participe y con la que se comprometa toda la comunidad (Equipo de Investigación FETE-UGT, 2003; Terrén, 2003). Y repensar juntos la escuela, no sólo a partir de los cambios científicos-tecnológicos caracterizadores de la época que vivimos, sino sobre todo a partir del reencuentro con aquellos valores consensuados, que dignifiquen la vida, promuevan un ordenamiento social y unas estructuras participativas más justas, así como la articulación con el contexto incluso que debería impulsar (González C., 2002; Patiño, 2002).

Entendida la escuela como proponemos, es decir como un ámbito privilegiado de educación de toda la ciudadanía, la clave de su renovación está en que no permanezca en su tradición homogeneizadora y selectiva aislada de la dinámica de su contexto social y de la

actualización del conocimiento. Y que se recree como espacio educativo de toda la comunidad, partiendo de sus prácticas docentes en el marco de un proyecto de centro consensuado y compartido en su diseño y desarrollo por toda la comunidad, con una propuesta metodológica dirigida a la formación de la conciencia crítica y ciudadana, desde la práctica del poder de transformación que tiene el diálogo. Ya que como dice Susana Tamaro, *“la palabra y el don de proyectar son dos capacidades humanas, con la palabra comunicamos habilidad, con el proyecto convertimos la habilidad en procesos, cada vez más complejos”*. También porque entiendo que sólo si hacemos a la escuela protagonista del cambio hacia la construcción de una nueva ciudadanía intercultural, contando con la coordinación de otras redes y servicios socieducativos de la zona o distritos en los que viva su alumnado (Planas, Subirats, Riba y Bonal, 2005), será posible que se extienda a todas las personas la reivindicación de dos derechos y valores, que son irrenunciables, mutuamente irreductibles y obligatoriamente conciliables: la igualdad y la libertad (Fernández Enguita, 2002). Ya que como decía Diego Luís Córdoba: *“Por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad”*

De todas formas, saber el porqué y el hacia dónde hemos de seguir caminando, no debe ocultarnos la realidad que observamos en todo proyecto de cambio. Y es que *no bastan las reflexiones, ni las palabras, necesitamos acciones planificadas que puedan ser evaluadas*. Sabiendo que el cambio que necesitamos es complejo, confuso e impredecible y que como bien señala Lahire (2003, 71): *“Todo lo que acontece dentro de las paredes del colegio no puede quedar reducido a motivos de índole escolar”*. De ahí que cuando empezamos a caminar, no deba asustarnos el que sea lento, que no contemos desde el principio con todos, que de vez en cuando volvamos aparentemente al punto de partida e incluso que nos saltemos algunos pasos que teóricamente son necesarios en el diseño, desarrollo y evaluación de cualquier proyecto. Igual que al revisarnos sería bueno que, *“ni nos lamentemos por lo que hemos hecho ni nos durmamos en los laureles de nuestras victorias, sino que contemplemos todas las razones que tenemos para asomarnos mañana por la puerta del aula, dispuestos a sumarnos a nuestros alumnos- a todos ellos- en la tarea de aprender”* (Tomlinson, 2001, 189).

Porque cumplida la utopía de la escolarización de prácticamente el 100% de la población de 4 a 16 años. Y tomada la conciencia de la diversidad del alumnado que acude a nuestros centros escolares –con sensibilidades culturales y lingüísticas y una educación familiar de base cada vez más diversa– la escuela democrática ha de afrontar el difícil reto de que respetando la diversidad se logre el desarrollo de unos valores y aprendizajes comunes sobre los que no hay un claro consenso, ni escolar, ni social. De ahí la necesidad de encontrar en el marco del Proyecto Educativo del centro, un espacio de diálogo con toda la comunidad en el que la integración vaya mas allá de la del alumnado y se extienda a la del profesorado (como veíamos anteriormente), a la de los discursos (ya que el discurso de la coeducación, la educación intercultural, la escuela inclusiva, la educación para todos y la democrática de la ciudadanía, con procesos y términos diferentes actualmente comparten el mismo planteamiento de cambio que aquí proponemos), así como a la integración de áreas disciplinares en ámbitos de conocimiento interdisciplinares (Beane, 2005) y la de las actuaciones de los distintos agentes socioeducativos de la zona a la pertenece y en la que pasa el resto de su vida el alumnado del centro o centros en los que tiene lugar su escolarización obligatoria. Permitiendo con ello, la consolidación de proyectos curriculares consensuados y coordinados, que favorezcan la integración entre la escuela y el medio y que con clara vocación de durabilidad y tomando al centro educativo como eje articulador de la acción, permitan su concreción en cada nivel, ciclo y aula.

De todas formas, teniendo en cuenta como decíamos anteriormente, que el cambio social señalado no ha venido acompañado de un consenso sobre los objetivos y valores que las instituciones escolares deben conseguir, los proyectos de centro que reclamamos, necesitarían ser diseñados, desarrollados y evaluados en el marco de un pacto social amplio. En el que por encima de los cambios de siglas en el partido que esté en el gobierno, de los cambios nominales de los responsables y profesionales concretos, se acuerde la necesidad de crear y potenciar entre todos, no solo la escuela, sino un sistema educativo inclusivo. Porque esa es la única vía de

conseguir una sociedad no excluyente de los más vulnerables, que garantice los derechos a toda la ciudadanía y de manera indirecta la cohesión social. Y porque una sociedad democrática, debe construir espacios sociales inclusivos, que faciliten el acceso y la pertenencia de todos y que den servicios a todos. De ahí que el sistema educativo en la sociedad actual se haya convertido en el primer soporte social de la vida humana y sea obligatorio y de todos (UNESCO, 1990, 1994 a; Angulo, 2001).

Sin embargo, tal y como señala Gordon (2001), la educación como derecho social que es implica expectativas que tienen como objeto prestaciones públicas (transferencias, nivel mínimo de instrucción, etc.) que traen consigo requerimientos organizativos y de procedimiento, y demandan un elevado monto de recursos. Y dado que la definición de los contenidos y de las prestaciones concretas depende de la disponibilidad de recursos económicos y financieros generados en el mercado, de las decisiones discrecionales de la administración pública, al juego de equilibrio de fuerza, y a las reivindicaciones políticas y sociales que surgen, con frecuencia de manera conflictiva, en la sociedad, hoy más que nunca es necesario llegar a un pacto sociopolítico que garantice el derecho a una educación de calidad. Visto que en los últimos años, fruto de complejos procesos sociales en los que se mezclan distintas y a veces contradictorias ideologías, concepciones de nuestras sociedades e historia, formas de vida y modelos de valores marcados por la economía y las nuevas tecnologías, estamos asistiendo a un rápido y profundo cambio social, caracterizado por una falta de consenso y una socialización cada vez más divergente, que llevada al extremo está poniendo en riesgo los mínimos comunes imprescindibles para mantener la cohesión social.

Igualmente juntos, deberemos solicitar a la Administración que fortalezca el Estado de Bienestar, normalizando y sectorizando los servicios preventivos y estables que sean necesarios, transfiriendo competencias sin perder la responsabilidad de hacer seguimiento ni la de pedir rendición de cuentas que garanticen el buen uso de los bienes públicos. Así como la garantía de la igualdad de oportunidades, impulsando políticas de discriminación positiva en la adjudicación de los recursos, en la flexibilidad organizativa y curricular de los centros y en la adscripción y promoción de los profesionales, en función de proyectos comunitarios de centros que aborden las situaciones más carenciales. Y no tanto de los intereses particulares, ya que no hemos de olvidar que la educación es un servicio y que a sus profesionales nos pagan por dar cada vez mejor respuesta a las necesidades contextuales, no por dictar programas.

6.- Mejorar la calidad y el nivel de compromiso del profesorado.

Para que la nueva escuela pueda hacer frente al reto que nos proponemos, *no basta con hacer proyectos con alma, con compromiso y con humildad* (aún siendo estos requisitos necesarios), ni que estemos dispuestos a asumir el conflicto y el fracaso como partes inevitables del proceso, de los que es necesario aprender para no volvernos a equivocar. Aunque como decía Unamuno *“el modo de dar una vez en el clavo es dar cien veces antes a la herradura”*.

Además de la voluntad, hace falta la capacidad curricular, de gestión y de colaboración de todo el profesorado con relación a “su” proyecto comunitario, lo que implica una nueva formación de éste que le permita abordar los nuevos retos. Dicha formación, en mi opinión debería ser realizada con el profesorado experimentado en sus centros, tomando la mejora de su proyecto y de su práctica como eje, y a los equipos docentes como espacio de socialización y desarrollo profesional, en el que se diversificaran sus funciones para responder mejor a las necesidades del alumnado de una manera cotidiana, coordinada y consensuada, siendo los asesores externos mediadores y guías de todos los procesos de cambio articulados. Porque la experiencia nos ha enseñado que cualquier intento de cambio en la escuela que no tenga en cuenta la cultura profesional, las opiniones y condiciones de trabajo del profesorado, estará abocado al fracaso. También, que las situaciones concretas de éste y de las instituciones escolares con sus tradiciones y estructuras de trabajo, dependen de las personas que con diferentes sensibilidades, historias personales y concepciones de la enseñanza a lo largo de su

desarrollo profesional, se han ido formando en los diferentes contextos socio-históricos en los que han ido enseñado. Es por ello por lo que proponemos que sea en ese medio, contando con todos los profesionales del centro y tomando el proceso de adaptación curricular y organizativo de su proyecto en todos sus niveles, en el que se realice su formación (Pérez-Sostoa, 2004). Y así al mismo tiempo que el cambio educativo deseado, será posible además del desarrollo del profesorado el del centro y el proyecto.

Lo cierto es, que al margen de las exigentes demandas sociales o de las reglamentaciones legales, si en el profesorado no existen la disposición y los conocimientos necesarios, nunca será posible el cambio que deseamos. Ya que la acción educativa está en sus manos y ésta será de calidad cuando lo sea el profesorado. Por eso el cambio profundo que proponemos requiere inexorablemente la revisión de los modelos actuales de formación inicial y continua, basados en el dominio de las disciplinas y en una formación magistral, teórica, individualista y descontextualizada (de manera especial en el caso del profesorado de secundaria). Y que dicho modelo formativo no solo no le capacita para abordar las nuevas tareas y retos que tiene (Galarreta; Martínez, Orcasitas y Pérez-Sostoa, 1999), sino que refuerza la imagen conservadora del profesorado que queremos cambiar. La que irónicamente refleja tan bien el investigador J. Busquet en la metáfora siguiente:

“Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días, Todo esto, evidentemente, basándose en cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero”.

¿Piensa alguien que en esas condiciones los alumnos-nadadores estarían preparados para nadar?, ¿Sobrevivirían o alcanzarían la orilla?, ¿Qué tendría que decir la sociedad si el Estado financiara con el dinero público escuelas similares en las que se formaran así sus profesionales? Estas y otras muchas preguntas similares podríamos hacernos respecto a nuestras actuales escuelas de formación del profesorado y a los cursos de aptitud pedagógica con los que supuestamente formamos a los licenciados para convertirlos en docentes. Aunque no voy a pararme a responderlas, dado que las respuestas son evidentes y apuntan desgraciadamente a que nuestro sistema actual de formación del profesorado tampoco es el adecuado. Ya que en mi opinión, la situación que irónicamente presenta la metáfora describe la historia de los profesores que acceden a una etapa tan compleja y en la que más se agudizan las dificultades de educar en la diversidad como es la de secundaria obligatoria. Cuando se presentan a desarrollar una función que desconocen, para la que no han sido preparados y para la que únicamente suelen contar, con el apoyo que puedan encontrar en función de las características del entorno específico del centro que los recibe y de sus circunstancias y habilidades personales. Perjudicando con todo ello no solo a los profesores noveles, sino sobre todo al alumnado más indefenso, “curiosamente” el que los más veteranos suelen dejar o adjudicar al profesorado más joven e inestable, bien porque así se “deshacen” de los alumnos “problema” o porque creen que el nivel de enseñanza que dicho alumnado necesita, les impide ejercer como docentes acorde al nivel de conocimientos e imagen social que de ellos tienen. De ahí que los investigadores educativos caractericen la primera etapa de la actividad profesional docente como la de la supervivencia y a su técnica de aprendizaje como la del ensayo y error.

Hecha esa valoración, parece evidente la necesidad de que en todas las licenciaturas básicas con una orientación específica que tengan como objetivo fundamental preparar profesionalmente para la enseñanza, se propusiera un itinerario educativo específico. Y que antes de entrar a formar parte del cuerpo docente, los titulados recientes tuvieran un período de adaptación (como sucede con otros profesionales por ejemplo los médicos) en el que tomaran

conciencia clara de en qué consiste actualmente su profesión y cuales son sus tareas y obligaciones incuestionables. Para que en el hipotético caso de que ésta no coincidiera con su imagen y expectativas, estuviera a tiempo de reorientar su futuro profesional. Y que en el caso de que si coincidiera, éste supiera que la enseñanza exige un reto de permanente formación, actualización y adaptación a las necesidades tan rápidamente cambiantes del alumnado, así como la búsqueda colectiva de difíciles equilibrios en los múltiples dilemas que tan magistralmente aborda Meirieu (2004) en la obra a la que remitimos al lector, dada nuestra limitación de espacio para extendernos en ello.

7.- Hacer visibles y dar la palabra a los auténticos protagonistas.

Desde la extensión de la escolarización obligatoria, la necesidad de dar respuestas “científicas” y rápidas al aumento del fracaso escolar, con frecuencia nos ha llevado a confundir síntomas con causas, a hacer interpretaciones simplistas de una realidad que es compleja y a extrapolar casos espectaculares de interés mediático que no aportan soluciones educativas.

En cambio son pocas las ocasiones en que a los auténticos protagonistas, en este caso a nuestros jóvenes escolarizados y de manera especial a los más vulnerables, les damos la palabra (Ortín, 2003; Susinos y Parrilla, 2004). Cuando para el cambio que deseamos, es tan importante conocer los significados que éstos dan a su realidad escolar, condicionados a veces por determinaciones colectivas y personales, jerarquías sociales y experiencias individuales (Bonafant, 2005). Sobre todo, cuando sabemos que no hay nada que ayude más a mejorar la autoestima y a tomar las riendas de la vida en las personas desfavorecidas, que el hecho de hacerlas protagonistas y de contar con su participación. Y que una vez que toda la comunidad se empodera con la capacitación, orientación, apoyo y asesoramiento de la educación básica, ésta puede participar y asumir la responsabilidad y autonomía que conllevan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, valiéndose por sí misma en este mundo tan cambiante (Longworth, 2005).

Puede que después de todo lo dicho, alguien piense que el planteamiento de la nueva escuela que propongo sea una utopía. Y nada sería de mayor halago y agrado, si por utopía entendiera lo que en un hermoso verso dice de ella Galeano:

*“Ella está en el horizonte,
me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y
el horizonte se corre diez pasos mas allá.
Por mucho que yo camino
nunca la alcanzaré
¿Para que sirve entonces la utopía?
Para eso sirve: para caminar”*

Aunque si no fuera dicho con esa intención, me bastaría con pensar que con algunas de mis palabras –entendiendo como lo hace Tamaro (2004) que “*cada palabra es una semilla que ha de brotar en el corazón*”– haya podido comunicar al lector, alguna idea-semilla que prenda en su cabeza y corazón, para que empiece o siga, en equipo y con humildad, dando pasos en la dirección de mejorar con su práctica la utopía de la inclusión.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001 a). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001 b). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Angulo, G. (2001). *De Jomtien a Dakar. Diez años de ayuda a la Educación para Todos*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Ararteko (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Bilbao: Ararteko. Disponible en <http://www.ararteko.net/webs/ixtras/nec-educativas2000/nec-educativas.pdf>
- Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona: Octaedro
- Batres, C. y Paz de, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Madrid: Catarata
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: M.E.C. y Morata
- Beltrán, C. (1999). El empleo temporal en el mercado de trabajo español. *Sociología del Trabajo*, nº 36, 79-107.
- Bonal, X. (dirección) (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A (2004). Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso *Reformas escolares y fracaso escolar*. UNIA, Baeza. Publicado ("Equidad educativa y Teorías de la Justicia") *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol, 3 (1, enero-junio, 2005). Disponible en: <http://www.rinace.org/reice>
- Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C. (2005). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J.; Simó, N. y Tort, A. (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: Octaedro.
- Claus, Ph. (2005). ¿Cómo aborda la exclusión educativa la escuela francesa. *Jornadas Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: Fundación Caja Murcia, marzo.
- Consejo Escolar de Euskadi (2004). *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2000-02)*. Aprobado en el pleno de 12 de mayo de 2004. Vitoria: Gobierno Vasco
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dieterlen, P (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, Diputación Foral de Bizkaia y EUDEL (2003). *Programa para garantizar el derecho a la educación: Erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el Territorio de Bizkaia*. Bilbao: Graficas Berriz.
- Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2004). *Programa para la atención del alumnado inmigrante*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del G.V.
- Echeita S., G. (2003). ¿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. Ponencia presentada en el Congreso: *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca*. San Sebastián, octubre de 2003
- Equipo de investigación de FETE-UGT (2001). *Inmigración y escuela de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Informe que puede consultar en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=17
- Errestuz (1999 a). Gelako Lana Hobetuz. *Terapeutikoan Espezializatzeako Ikastaroa*. Donostia:U.P.V.

- Errestuz (1999 b). Heziketa beharrei erantzuna eman ikasgelako lana hobetuz. *Terapeutikoan Espezializatzeko Ikastaroa*". Donostia: U.P.V.
- Escudero, J.M. (2003). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?. En J. Linares y M^a Sánchez (coords.): *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital. Puede verse también en: www.nodo50.movicalidad.com
- Escudero, J.M. (2004). El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social. En J. López y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escudero, J.M. (2005a). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*. Murcia: CajaMurcia.
- Escudero, J.M. (2005b). El gobierno y la gestión de los centros y la calidad de la educación para todos. Congreso sobre "El centro educativo como núcleo de innovación y cambio". Santander. Abril.
- Escudero, J.M. (en prensa). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa, en García Molina, J (coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Piados
- Feito Alonso, R. (2002). *Una educación de calidad par todos*. Madrid: Siglo XXI
- Fernández Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Revista Praxis*, nº 1, pp. 19-26
- Fernández Enguita, M.; Souto, X. M. y Rodríguez Rávena, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. y Escudero, J.M. (en prensa). *Ciudadanía y Democracia: Una tarea educativa*.
- Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, J.R. y Pérez-Sostoa, V. (1999). *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo. Perfiles y servicios*. Donostia: Erein
- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico*.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- González Callejo, M. J (2002). Proyectos socio-educativos de intervención a nivel de zona. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Disponible en: <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenmanueljesus.htm>
- González, M^a T (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- González, M^a T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa. En J. López y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Granja P., J.J. (2004). La atención a la diversidad en el País Vasco. Seminario sobre *Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria*. Propuesta para el Debate Ministerio de Educación y Ciencia. Zaragoza, octubre de 2004.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Karsz, S. (2004) (comp.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Sus definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

- Lahire, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (coords): *El fracaso escolar en España. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza, 61-71.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar en España. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M.R. Roselló (eds): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de le Illes Balears.
- Martínez, B. (2004): Senderos que bordean la inclusión en la E.S.O. Comunicación presentada en el 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad* publicada en cd-rom por la Universidad de Sevilla.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Mendía G., R. (1999). Gradación de las medidas de tratamiento de la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, nº 2, 13-16.
- Mendía G., R. (2004). *Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco*. <http://www.gpztk.net/ge/>
- Murillo, F.J. (2002). Una mirada al Sistema Educativo Vasco desde el exterior. Conferencia de Clausura de las *XIII Tpaketak de SAREAN*, presentada en la Casa de Cultura Portalea de Eibar, el 29 de noviembre de 2002.
- Orcasitas G., J.R. (2003). 20 años de integración escolar en el País Vasco. Haciendo historia... Construyendo un sistema educativo de calidad para todos. Ponencia presentada en el Congreso: *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca*. San Sebastián, octubre de 2003.
- Ortín Pérez, B. (2003). *Los niños invisibles*. Barcelona: Octaedro.
- Patiño, C. (2002). Experiencia educativa desde una opción comunitaria. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Disponible en: <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenciaacaminar.htm>
- Pérez-Sostoa, V. (2004). Navegando juntos en un proceso formativo: La formación de profesionales de apoyo para una escuela inclusiva. En J. López y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla, 240-248.
- Planas, J.; Subirats, J.; Riba, C. y Bonal, X. (2005). *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro
- Sarramona, J. (2003). *La formación profesional. El modelo de calidad el País Vasco*.
- Susinos, T. y Parrillas, M^a A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. En J. López y otros (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*, nº 3, 5-28. También en J. Benedicto, M.L. Morán (eds.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid: Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 259-279.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.
- UNESCO (1994 a). *Declaración y Marco de Acción sobre Educación para Todos*. Conferencia Mundial. Dakar, Senegal, Septiembre.

- UNESCO (1994 b). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. *Declaración de Salamanca*. 7-10.VI.94. *Siglo Cero* 156, 25 (6), 5-15.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Tamaro, S. (2005). *Cada palabra una semilla*. Barcelona: Seix Barral
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tomlison, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- VVAA (2003). *Calidad, equidad y educación*. Donostia: Erein
- Vélaz de Medrano, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Seminario sobre "Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria". Propuesta para el Debate Ministerio de Educación y Ciencia. Zaragoza, octubre de 2004.
- Von Zuben, N.A. y Gallo, S. (2005). Escenarios de ruptura y valores compartidos en la conquista de la ciudadanía. En M. Oraisón (coord.): *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 125-158.