

Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa

Begoña MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Correspondencia

Begoña Martínez Domínguez

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Facultad de Filosofía y Ciencias de
la Educación.
Universidad del País Vasco
Avda Tolosa nº 70
20018 San Sebastián Guipuzcoa
Tel.: 943015611

E-mail: begona.martinez@ehu.es

Recibido: 15/02/2010

Aceptado: 21/09/2010

RESUMEN

Dadas las profundas transformaciones derivadas de la globalización y la sociedad del conocimiento, uno de los mayores retos para el sistema educativo es entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado. Este artículo analiza el fracaso escolar como una forma de exclusión del derecho a la educación, demuestra que las medidas extremas de atención a la diversidad que se han ido desarrollando en la ESO promueven vías paralelas y devaluadas de escolarización y aporta algunos datos, reflexiones y aspectos de mejora claves para una escuela verdaderamente inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, Fracaso escolar, Medidas de atención a la diversidad, Enseñanza obligatoria.

Lights and shadows of the attention to diversity measures in the way to inclusive education

ABSTRACT

Given the deep changes fostered by the globalization process and the society of knowledge, one of the main challenges for the educational system is to understand and support inclusive policies and actions ensuring that all students reach the basic learning outcomes of compulsory education. This article analyses school failure as a way of exclusion from the right to get an education, and it highlights that the extreme attention to diversity measures which have been developed in the Spanish Compulsory Secondary School System (E.S.O.) promote parallel, but devalued schooling. It also offers some data, reflections, and suggestions for improvement which are key to achieve a truly inclusive school system.

KEY WORDS: Inclusive education, School failure, Attention to diversity measures, Compulsory education.

En el contexto de las profundas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas surgidas a partir de la globalización y la sociedad del conocimiento, los sistemas escolares se hallan sometidos a fuertes contradicciones y tienen serios problemas e incapacidades estructurales y dinámicas para lograr las altas expectativas en ellos depositadas (CASTELL, 2004; TEZANOS, 2001). Una buena parte de las mismas se manifiesta en que no logran entender como es debido, ni promover como es justo, políticas efectivas de inclusión de todo el alumnado en el logro de los aprendizajes básicos de la educación obligatoria.

En este texto consideraremos cinco aspectos que ayudan a comprender cómo y por qué las mejores propuestas en favor de la educación comprensiva, la calidad para todos y la escuela inclusiva, no se corresponden con la realidad de los datos globales.

1. Las grandes cifras como síntomas de resultados finales e intermedios de exclusión

Según el ideal de una escuela inclusiva, ningún estudiante podría abandonarla sin haber adquirido los aprendizajes imprescindibles y la acreditación que le permitan ejercer los derechos que tiene como ciudadanos/as sin riesgo de exclusión.

Teniendo en cuenta que las grandes cifras escolares pueden actuar como indicadores de la calidad insuficiente del sistema educativo actual y como síntomas de la deficiente salud inclusiva que tiene nuestra educación básica, presentamos algunas de las grandes cifras e indicadores documentados en los informes globales realizados por distintos organismos, entidades e instituciones¹:

- **Absentismo.** Franja crítica de los 14-16 años. Un 0,3% del alumnado es absentista crónico y un 0,7% lo es habitual. Esta circunstancia afecta de manera diferente según estratos sociales y económicos, en perjuicio de los más desfavorecidos.
- **Abandono prematuro.** Un 3% de la población abandona el sistema educativo antes de cumplir los 16 años, teniendo mayor incidencia entre la población inmigrante.
- **Idoneidad y repetición.** La relación entre la edad idónea y la real del alumnado disminuye gravemente en los últimos años. Siendo los índices de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años, del 89,2%, 83,5%, 66,3% y 57,6% respectivamente.
- **Abandono sin graduado.** La media del Estado en 2008 estaba cerca del 30%. Y entre los 18 y 24 años, un 35% de hombres y un 22% de mujeres, no acude a ningún programa de formación después de haber fracasado en la escuela.

1. Caixa Catalunya (2009); Consejo Económico y Social (2009); Consejo Escolar del Estado (2009); Fundación FOESSA (2008); Gabinete de Estudios de la FE de CC.OO. (2009).

Entendidas dichas cifras como indicadores de fracaso (una forma de exclusión) y como reflejo de importantes desigualdades internas (por tanto de inequidad) (LACASA, 2009), consideramos que las mismas constituyen una clara muestra de que a nuestro sistema educativo, a pesar del gran desarrollo que ha tenido en su capacidad inclusiva durante las dos últimas décadas, todavía le queda un camino importante por recorrer.

2. La perspectiva de la exclusión social y educativa: una invitación para ampliar la mirada de la escuela inclusiva

Las pinceladas ofrecidas con las cifras anteriores hablan de resultados, pero pasan por alto las diversas estrategias y medidas con las que, bajo la denominación genérica de “*atención a la diversidad*”, se supone que el sistema educativo está tratando de evitar el fracaso en un modelo de enseñanza como el nuestro, que es formalmente comprensivo, pero de hecho constituye un espacio simbólico y operativo donde se obtienen y certifican suspensos (exclusiones) y aprobados (inclusiones).

De esta manera, además de una discusión necesaria sobre los modos de pensar, definir y actuar, es preciso no perder de vista que en el discurso de la inclusión y atención a la diversidad existen algunos principios éticos e inexcusables, que permiten conectar el derecho a la diferencia con la lucha contra las desigualdades y la exclusión educativa, la justicia social y la profundización en la democracia (MARTÍNEZ, 2005; ESCUDERO, 2005; ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009; JIMÉNEZ, LUENGO y TABERNER, 2009).

En ese sentido, las visiones ecológicas (SELLMAN *et al.*, 2002) y las estrategias contextuales, institucionales, profesionales y personales de indagación que aporta la perspectiva de la exclusión social nos permiten abordar mejor cómo incluir la diversidad en la escuela y su cara oculta: el fracaso escolar padecido en los sistemas educativos por las personas “más diferentes” y vulnerables. Señalamos a continuación los presupuestos más relevantes de este enfoque.

- a) El fracaso es un fenómeno *multidimensional y multifactorial*, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas (PARRILLA, GALLEGOS y MORIÑA, 2009).
- b) El fracaso tiene una dimensión *estructural* que puede inscribirse dentro de la trayectoria histórica de marginalidad y exclusión que tradicionalmente las personas consideradas “diferentes” (capacidad, sexo, raza, creencias religiosas, etc.) han sufrido en la sociedad, y más tarde en el sistema educativo.

- c) El fracaso escolar también se caracteriza por su dimensión *relativa*. Las circunstancias de cada alumno son diferentes, en función de las características socioculturales y los valores dominantes de cada contexto y momento.
- d) El fracaso es un *proceso*, no una situación estable. No surge de repente, ni por casualidad. La vulnerabilidad es un fenómeno que afecta de forma cambiante a personas y colectivos concretos en función de distintos factores interrelacionados, de manera que las fronteras entre la exclusión y la inclusión son móviles y fluidas (TEZANOS, 2001).
- e) El fracaso tiene una doble condición de *resoluble* y *politizable*. Como situación construida que es, el fracaso no tendría por qué ser algo inevitable, fatal, imposible de afrontar. Sin embargo, su solución requeriría una voluntad social y política clara y propositiva, así como un cambio sustancial en la manera de mirar y tratar al alumnado dentro del sistema escolar, como personas que tienen derecho a ser educadas.

Esta mirada sobre el fracaso nos invita a mejorar la enseñanza a través de una educación cada vez más inclusiva. El fracaso o el éxito no son atributos o responsabilidades exclusivas de los estudiantes que lo sufren, sino también de un sistema educativo en particular y de la sociedad que lo constituye y ordena, cuando formula grandes finalidades (educación justa, inclusiva, democrática) con las que no suele ser consecuente.

3. Barreras sistémicas contra la inclusión educativa al final de la enseñanza secundaria

Uno de los requisitos básicos de la enseñanza inclusiva es que en el sistema educativo exista una propuesta de currículo común para toda la enseñanza básica y obligatoria. Sin embargo, para que el currículo (trayecto escolar) sea efectivo en esa dirección, es necesario que garantice la continuidad del mismo (en el sentido de su coherencia y graduación) a lo largo de todas las materias, cursos y etapas. A lo largo de todos ellos, el alumnado tiene permanentemente que irse adaptando a cambios de cultura pedagógica, a veces incluso dentro de las materias y profesores que intervienen en un mismo curso. No obstante, es en la transición de la etapa primaria a la secundaria cuando el alumnado más vulnerable corre los mayores riesgos de ser excluido del sistema educativo ordinario.

Como se puede apreciar en el cuadro que exponemos a continuación, tomando como referencia el modelo social de la inclusión, nos hemos atrevido a subtítular las características que corresponden a la etapa de primaria como *Facilitadores*

sistémicos de la escuela inclusiva, al considerar que prácticamente todas “coinciden” con las políticas, las culturas y las prácticas que más están facilitando el cambio hacia un paradigma de la inclusión (AINSCOW, 2005; PORTER, 2005), sin dejar de reconocer que éstas ni son exclusivas ni garanten por sí mismas de la inclusividad en esta etapa. Por el contrario, subtitulamos las características comparativas de la ESO como *Barreras sistémicas para el desarrollo de una escuela inclusiva*, por considerar que son en su mayoría algunas de las barreras que están impidiendo al alumnado más vulnerable participar sin dificultades en los espacios y currículo comunes en esta etapa. Evidenciando así la existencia dentro de la educación obligatoria de dos subculturas que coexisten y que a lo largo de la historia han estado muy alejadas entre sí.

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
Facilitadores sistémicos de la educación inclusiva	Barreras sistémicas de la educación inclusiva
Finalidad: única: educativa comprensiva	Finalidad: doble: a) Educativa y selectiva para facilitar el tránsito a la enseñanza superior. b) Finalista para transición a la vida sociolaboral adulta y selectiva para conseguir el Graduado.
Currículo: - Más centrado en necesidades del alumnado. - Pocas materias integradas en áreas de conocimientos. Contenidos relacionados con la vida. Metodologías activas. Posibilidades de articulación en proyectos... - Poca aplicación de medidas de atención a la diversidad segregadas aula ordinaria. - Evaluación de procesos sin presión. Promoción por ciclos.	- Más centrado en la transmisión de conocimientos. - Fragmentación y especialización del conocimiento. Muchas materias. Contenidos relacionados con la cultura dominante. Metodologías expositivas. Recursos: libros de texto, apuntes... - Aplicación de numerosas medidas excepcionales de atención a la diversidad fuera del aula y programación ordinaria. - Evaluación de rendimientos. Promoción por cursos. Presión externa de la enseñanza superior.

<p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayoría de centros públicos próximos a contextos sociofamiliares del alumnado. - Pocos docentes para un mismo grupo. - Organización del profesorado por ciclos-grupo, equipos docentes. - Dinámica habitual de trabajo en equipo. - Estructuras espacio-temporales flexibles. Tiempos largos para lograr objetivos básicos para todos. - Estructura organizativa única. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor porcentaje de centros concertados y privados. Más alejados del contexto sociofamiliar del alumnado. - Muchos docentes para un mismo grupo, muchos alumnos para un mismo docente. - Organización del profesorado por departamentos y áreas de conocimiento. - Dinámica habitual de trabajo individual. - Estructuras espacio-temporales rígidas y fragmentadas. Sesión de 1h de clase-aula. Jornadas escolares intensivas. Tiempos cortos para lograr altos objetivos no alcanzables por todos. - Doble estructura organizativa: una para alumnado y profesorado ordinario en departamentos de materias; y departamento de orientación con programas y alumnos especiales.
<p>Apoyo y seguimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación educativa personal y cercana. - Predominio de un único estilo docente. - Apoyos en aula ordinaria. - Seguimiento individualizado y directo realizando tareas en clase. - Vínculos de amistad entre alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación educativa más despersonalizada. - Diversificación de estilos docentes. - Apoyos en grupos segregados. - Presunción de autocontrol del alumnado. - Trabajos no tutelados para casa. - Más vínculos de amistad externos al centro.
<p>Relación escuela-familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactos familiares frecuentes para compartir información del alumnado y del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco contacto con las familias, la mayoría para informar de malas notas y comportamiento.
<p>Formación y acción tutorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura docente común, alta formación psicopedagógica. Trabajo en equipo. Categoría profesional común. - Mayoría asumen responsabilidades tutoriales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Doble cultura docente: <ul style="list-style-type: none"> a) Profesorado ordinario: formación especializada en contenidos y categoría profesional superior (licenciados). b) Profesorado especializado en alumnado y programas especiales. Menor status. - Pocos asumen la tutorización. Orientador responsable.

4. Las medidas de atención a la diversidad en la ESO. ¿Nuevas oportunidades para la inclusión o caminos ocultos de exclusión?

a. Una visión desde la Comunidad Autónoma Vasca

Según los datos aportados por el ISEI (2007, 2008 y 2009), al comparar las medias de esta comunidad con las del Estado y la Unión Europea, podría decirse que la CAV es una de las comunidades más inclusivas.

COMPARACIÓN DE MEDIAS EN INDICADORES	C.A.V.	ESTADO	U.E	2010
Abandono escolar en el 2º ciclo de la ESO	0,34%	0.70%	----	----
Tasas de idoneidad en la ESO	75%	57.7%	----	----
Obtención de graduado en Secundaria en 4º ESO	90%	79%	----	----
Jóvenes entre 18-23 años abandono prematuro de la educación	15.8%	31.9%	14.8%	>10%
Finalización de los estudios de secundaria post-obligatoria	80.8%	61,1%	78,1%	85%

EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS ENTRE LOS CURSOS 2003-04 y 2008-09									
% Alumnado promocionado	PRIMARIA			SECUNDARIA OBLIGATORIA				1º POSTSEC.	
	1º ciclo	2º	3º	1º	2º	3º	4º	1º FP	BUP
Curso 2003-04	97	97	96	88	85	81	86	76	87
Curso 2008-09	96	96	96	91	89	88	90 (7% de PDC)	74	88

A la luz de esos datos, cabría afirmar que las medidas de atención a la diversidad están sirviendo claramente y de forma muy rápida para el objetivo propuesto. Existen, sin embargo, otros matices en los que procede poner la mirada, preguntándose si la mejoría observada realmente responde al aumento del porcentaje del alumnado que ha conseguido por esas vías alternativas los mismos aprendizajes imprescindibles, o si al alumnado derivado hacia ellas, sencillamente se le está promocionando a costa de rebajar el nivel de exigencia. En este sentido, el aumento de un 4% del alumnado que consigue el graduado en el último año “oculta” que un 7% lo ha conseguido a través del Programa de Diversificación Curricular (PDC). De esta forma, los datos aportados por profesionales que trabajan en este programa nos advierten sobre el porcentaje tan elevado del alumnado del PDC que, una vez graduado, no va bien en la FP de primer y segundo grado y, desde luego, todavía menos en el BUP, por su bajo nivel de formación.

Igualmente, llama la atención la diferencia significativa que existe, desde primaria, entre el alumnado que es promocionado en cada transición de ciclo y etapa y el que lo hace con todas las asignaturas aprobadas. Dado que el sistema no suele disponer de los mecanismos oportunos para superar satisfactoriamente los desfases curriculares que así se van acumulando, lo que sucede es que los mismos se hacen más visibles en los últimos cursos. Y entonces, la única alternativa “razonable” que suele aplicarse es la de derivar al alumnado hacia las medidas más extremas y excluyentes de supuesta atención a la diversidad.

DIFERENCIAS ENTRE EL ALUMNADO PROMOCIONADO Y EL APROBADO									
Porcentajes	PRIMARIA			SECUNDARIA					BUPI
	1º ciclo	2º	3º	1º	2º	3º	4º	PDC	1º
Promocionado	96	96	96	91	89	88	90 (7% en PDC)	89	88
Todo aprobado	86	81	77	68	64	62	67	74	67
Diferencia en nº	752	621	634	1717	1926	1909	1688	136	1501

Finalmente, y ya en relación directa con las medidas más excepcionales de la ESO, nos vemos obligados a denunciar la ausencia de datos públicos en los que de forma clara y desglosada se presenten, cada año, los resultados conseguidos a través de todas y cada una de las medidas que se están aplicando. Ello permitiría valorar si están ayudando a que cada vez más alumnos superen sus dificultades y siga sin riesgo su escolarización, o si, por el contrario, están sirviendo al sistema para “maquillar” un fracaso efectivo y evidente sustituyéndolo por otro de menor intensidad que lo camufla. Igualmente, ayudarían a visualizar cuál es el porcentaje global de los estudiantes que, permaneciendo dentro del mismo sistema, está recibiendo, no ya una formación “adaptada”, sino una “discriminatoria” en parte o a tiempo completo, fuera del espacio y del currículo ordinario, con un currículo devaluado y una enseñanza de escasa calidad. El hecho es que las medidas extraordinarias han experimentado un vertiginoso crecimiento en los últimos cursos.

b. Las medidas de la atención a la diversidad: ¿vías de inclusión insuficiente o senderos para nuevos procesos de exclusión?

En muchos centros educativos existen múltiples y singulares maneras de incorporar tantas medidas de atención a la diversidad, que bien podrían valorarse como una vía y apuesta por una inclusión insuficiente (MARTÍNEZ, 2002 y 2004). Sin embargo, es la incorporación generalizada de tantas medidas excepcionales de atención a la diversidad en la etapa de secundaria lo que nos lleva a plantear

con mayor preocupación que sea a través de éstas como paradójicamente se esté “dibujando” dentro del sistema escolar único, diversas trayectorias escolares devaluadas, segregadas y paralelas, por las que se va derivando al alumnado más vulnerable hacia la inclusión, a través de un proceso sutil parecido a este:

- a) La administración educativa regula quién es el alumnado “adecuado” para ser acogido en cada una de las medidas especiales. Y después ofrece a los centros que soliciten cada año la ayuda que necesitan, justificándola con la existencia de un número suficiente de alumnado que responda a esas características, iniciando así un camino de tipificación y etiquetaje de estudiantes en cuyo juego entran pronto los centros.
- b) El centro, una vez que ha conseguido poner en marcha una medida, no cuestiona la posibilidad de que sea transitoria. De hecho, sucede lo contrario: cuantas más medidas se aprueban en un centro, más solicitan otras nuevas sin que se extingan las primeras (GALARRETA *et al.*, 2003 y 2006). A nuestro entender, eso es una evidencia de que se gastan más energías en aplicar medidas extraordinarias y muchas menos en hacer uso de ellas procurando superar las barreras de exclusión que persisten en las aulas ordinarias. Iniciado y consolidado un proceso de “exclusión” de la diversidad, lo que a la postre se “normaliza” en el centro es la salida de un porcentaje cada vez mayor del alumnado de los grupos ordinarios, por “razones” o “motivos” cada vez más diversos, y su adscripción a tantos grupos homogéneos y programas excepcionales como medidas tengan aprobadas.
- c) La acumulación en los centros de todas las medidas ha ido generando en éstos una complejidad organizativa en la adscripción de grupos, aulas, profesorado, recursos, horarios, etc. Consiguientemente, el reto de adaptación y coordinación del currículo es muy difícil de gestionar. En la práctica “se resuelve” adoptando en cada una de las medidas la opción más excluyente. Lo malo es que, a la postre, esa práctica sostenida en el tiempo no solo desvirtúa la mejor intención con la que han sido diseñadas las medidas, sino que así se refuerza una práctica organizativa basada en la burocratización, la fragmentación y la rutina que, desde luego, en nada favorece la mejora y, mucho menos, la creación de los circuitos necesarios para la inclusión.
- d) Todo esto trae consigo un proceso de “dualización de la enseñanza”, tanto de los profesores como de los estudiantes. Así, mientras por una parte se encuentra el profesorado, alumnado, programas y recursos “ordinarios” con mayor prestigio, por otra se va conformando un nuevo colectivo (a veces invisible, otras devaluado y estigmatizado), formado por el profesorado,

alumnado, programas y recursos “*especiales*”, “*excepcionales*”, o de forma más eufemística denominados “*de atención a la diversidad*”.

- e) Finalmente, la vivencia “normalizada” de los procesos de segregación y exclusión a la que parecen seguir asistiendo muchos jóvenes de las nuevas generaciones y sus profesores, contribuyen a reforzar ideas que creíamos superadas, pero que seguimos escuchando: “*la inclusión es una utopía*”, “*una cosa es la teoría y otra la práctica*”, “*hay personas que no pueden o no quieren seguir estudiando*”, “*la diversidad es un problema*”, etc.

c. *Mirando hacia atrás, desde el último eslabón de la cadena*

Durante los cursos 2006-09, un equipo de la UPV/EHU² realizamos dos investigaciones sobre el impacto que estaban teniendo en la Comunidad Autónoma Vasca la aplicación de todas las medidas de atención a la diversidad. En la primera centramos la atención sobre el impacto organizativo, curricular y en la formación del profesorado que tenían en los centros el desarrollo de todas las medidas, desde las más ordinarias a las más excepcionales. En la segunda, con la intención de analizar el impacto en la mejora de la inclusión sociolaboral de los jóvenes que fracasan en la escuela ordinaria, centramos la mirada en las dos medidas de atención a la diversidad más extremas que se están desarrollando en los Centros de Iniciación Profesional (CIP): Los Programas Complementarios de Escolarización y los de Iniciación Profesional (actualmente PCPI) (MARTÍNEZ, 2008 a y b; MARTÍNEZ, MENDIZÁBAL y PÉREZ-SOSTOA, 2008 y 2009). A continuación recogemos algunas de las conclusiones extraídas de ambas investigaciones:

- *El alumnado que fracasa y que llega a estos centros es cada vez más diverso y está en mayor riesgo.* No sólo aumenta el número de jóvenes pertenecientes a la clase media, sino también la población emigrante. También se constata que la escuela parece haber dejado en ellos, además de carencias muy severas de aprendizajes básicos para la vida, un mayor sentimiento de rechazo por todo lo que signifique estudiar, una autoestima como aprendiz destruida, muy pocas expectativas e ilusión de futuro, una falta clara de capacidad para proyectar algo con sentido de realidad.

Respecto al por qué y cómo han llegado estos jóvenes, los profesores coinciden en tres razones: falta de adaptación al medio escolar, problemas fuera de la escuela, prejuicios y abandonos en ella y falta de capacidad para seguir estudiando en la ESO.

2. Miembros del equipo: Martínez, B.; Mendizábal, A. y Pérez-Sostoa, V. Proyectos de investigación subvencionados por la Diputación de Guipuzkoa y la UPV/EHU.

- *Hay diversidad de trayectorias, todas singulares y con impactos diferentes de las medidas.* Aunque detrás del “fracaso escolar” de estos alumnos/as se esconden situaciones y circunstancias múltiples y personales, existen algunos aspectos comunes en cuanto a las “medidas de atención” que les prestaron sus centros:
 - *Las repeticiones.* Prácticamente todos han repetido, pero para muy pocos ha sido una oportunidad de recuperar el desfase curricular, suponiendo, además, la ruptura de los vínculos afectivos creados con su grupo de pertenencia, el desenganche escolar derivado del aburrimiento y pasar a formar parte del grupo de repetidores. Igualmente, las *promociones* de curso, ciclo o etapa, arrastrando “aprobados generosos” y varios suspensos, provocaron que se fueran gestando graves retrasos acumulados en el desarrollo de aprendizajes básicos, una falta de conciencia sobre la situación real de riesgo en la que empezaban a encontrarse y la tendencia a desarrollar una actitud cada vez más indolente ante su compromiso con el estudio.
 - *La graduación de las medidas aplicadas.* En la mayoría de los casos, una vez aplicada alguna de las medidas específicas, prácticamente el resto de su escolarización se realiza pasando progresivamente de las menos a las más excluyentes, reduciendo progresivamente el tiempo y el currículo compartido con su grupo ordinario de pertenencia, hasta llegar, en ocasiones, a su expulsión.
 - *El cambio de centro y etapa.* Supone un punto de inflexión en la trayectoria escolar de todo el alumnado. La falta de conocimientos previos y de disposición y capacidad para trabajar al ritmo que de repente se les exige en la ESO, propicia que estos jóvenes centren su atención en la percepción de agobio, despersonalización, falta de interés por ellos (como personas) y de reconocimiento de sus esfuerzos, valorados solo por los resultados.
 - *La atribución y el impacto del fracaso.* La mayoría de este alumnado explica su fracaso aludiendo a aspectos personales: su falta de interés, de motivación, de esfuerzo, de capacidad, y su mal comportamiento. Un porcentaje minoritario señala: el aburrimiento, la cantidad de materias y profesorado, el aprendizaje memorístico de contenidos teóricos desconectados de la vida y sus intereses, el cambio de centro y el clima y trato más despersonalizado de la secundaria. Por último, las historias de vida realizadas nos hablan de otros aspectos más sutiles y muy dolorosos como son: la vivencia del rechazo por parte de los compañeros y/o docentes, la desatención por parte del profesorado de sus problemas personales, la falta de reconocimiento de sus esfuerzos, la injusticia

de los prejuicios y las discriminaciones, las búsqueda del refugio afectivo en “malas compañías”, etc.

d. Los CIPs: claves de un modelo que busca una cierta salida al riesgo de exclusión

- *El corte con el pasado, con la escuela que simboliza fracaso y rechazo.* Tanto para el profesorado como para estos jóvenes, una de las claves de su éxito consiste en transmitir al alumnado la idea de que su “*pasado de fracaso, pasado está*”. Y de que, cuando llegan al centro, hay “*un corte con la escuela*” y empieza para ellos una nueva oportunidad y un compromiso también novedoso con lo que allí se les va a ofrecer y exigir. A partir de ese momento, la reconstrucción interior del alumnado con la mejora de la confianza en sí mismo constituye la primera y más difícil tarea educadora, pero que hay que acometer.
- *La importancia del vínculo y el compromiso en la relación educativa.* Se pretende establecer una relación de amistad entre dos personas adultas. Para ello se opera bajo dos premisas básicas: “*creer en los alumnos y en lo que hacemos como educadores*” y “*transmitir al alumno el interés por ellos como personas, no solo como buenos estudiantes*”. Se insiste en un tipo de disciplina basada en pocas normas cívicas pero de obligado cumplimiento, en un buen clima de clase, en el que, combinando las relaciones de apoyo, afecto y confianza, se propicie un encuentro humano y respetuoso, de modo que estos jóvenes puedan ir haciéndose cada vez más responsables de sí mismos y de los demás.
- *El medio también educa, nuevo escenario y nuevo clima.* Talleres y empresas donde practican: el cambio del “uniforme escolar” por el buzo de trabajo, del aula en el centro escolar por el taller y del profesorado especialista en contenidos por el profesorado con experiencia trabajando en un perfil profesional, simbolizan un cambio profundo del contexto que favorece al mismo tiempo otro tipo de relación educativa, contenidos, recursos y metodologías de enseñanza y aprendizaje diferentes.
- *Se enseña y aprende en gerundio.* Para la gran mayoría de los profesionales que trabajan en estos centros, “*cada joven es un proyecto personal y concreto que hay que abordar teniendo en cuenta sus necesidades*”. Igualmente, este profesorado destaca cuatro “*herramientas clave para poder darles a estos jóvenes el empujón que necesitan*”: a) que el diseño marco sea abierto y flexible; b) que se combinen aprendizajes académicos, sociolaborales y

cívicos; c) que los contenidos estén integrados en módulos; y d) que, sobre todo, se les dé a estos jóvenes la oportunidad de su incorporación al trabajo desde un enfoque sociocultural y dentro de un perfil profesional.

En este sentido, tanto el profesorado como el alumnado coinciden en señalar las grandes oportunidades educativas que permiten los módulos prácticos desarrollados en los *talleres* y las *prácticas* realizadas con contratos en las empresas, en los que “haciendo” se apropian sin esfuerzo del proceso del trabajo y de los contenidos y las técnicas necesarias.

- *Mirar al futuro de otra manera, construyendo un proyecto de vida.* Otro aspecto que caracteriza a estos centros es su preocupación por que estos jóvenes empiecen a mirar su futuro con principio de realidad y con un proyecto de vida. Para ello recurren a una acción tutorial continuada, a través de la cual tratan de acompañar a los jóvenes en el difícil tránsito hacia la madurez, la vida adulta y el mundo laboral. Curiosamente, en ese empeño, el hecho de que sean centros de educación no reglada y que una parte importante de su alumnado se encuentre en grave situación de riesgo de exclusión, está permitiendo que algunos de estos profesionales hagan de la irregularidad y la necesidad una virtud. Sin dejar de “*hacerse cargo*” de cada joven, se busca la ayuda en todos los recursos de la comunidad, estableciendo coordinaciones con otros profesionales y servicios de la zona (centros educativos, centros de acogida, pisos de tutela de menores, polideportivos, ONGs, servicios de salud, asociaciones culturales, de ocio y tiempo libre, empresas, etc.).

De todas formas, y antes de dar paso al último apartado, quisiéramos llamar la atención sobre algunas limitaciones y nuevos riesgos que en nuestra opinión encierra el hecho de que puedan considerarse exitosas las medidas excepcionales, cuando éstas son puestas en práctica sin haber agotado las posibilidades de los centros y las prácticas ordinarias. Y son las que nos llevan a formularnos cuestiones tales como:

“El éxito” de las medidas excepcionales, ¿puede estar contribuyendo a la renuncia por encontrar nuevas vías ordinarias?

De hecho, los profesionales de los CIPs comparten la idea que tiene la mayoría del profesorado de los institutos de que los jóvenes que educan en estos centros volverían a fracasar si volvieran a los centros ordinarios. Nosotros, en cambio, reconociendo como ciertas las barreras para la inclusión que identifican en la escuela ordinaria, consideramos que su actitud de renuncia al cambio como una más, que contribuye a que al riesgo de que se siga derivando a un porcentaje

cada vez mayor del alumnado que fracasa, a la marginalidad de las medidas, del profesorado y de los centros en los que aún están siendo atendidos.

¿Cómo podemos saber si los logros conseguidos son suficientes y sostenibles?

A pesar del éxito apreciable que están consiguiendo estos centros, existe entre un 10% y un 20% del alumnado que abandona de forma precoz esta oportunidad. Del 80% que consideran que tendría que sacar el graduado, apenas un 20% lo llega a conseguir. Los casos más graves son de jóvenes menores de 16 años que están realizando un Programa Complementario (de los que una parte cada vez más importante son emigrantes recién llegados), pues prácticamente ninguno de ellos regresa al centro de ESO en el que sigue matriculado, valorándose como un éxito que el 65% continúe en el mismo CIP realizando un PCPI. Es otra muestra de la tendencia observada en el sistema educativo de aprovechar la existencia de medidas y centros excepcionales para “desresponsabilizarse” de la educación del alumnado que le resulta más conflictivo.

Hay que llamar la atención, asimismo, sobre el hecho de que no existe una base de datos de los centros ni de la administración con la que se documente el seguimiento y los resultados presentes y futuros de estos jóvenes.

¿Existe el riesgo de que también en los CIPs se repitan algunos circuitos y mecanismos de exclusión?

El hecho de que los centros de iniciación profesional no constituyan una red y se encuentren fuera del sistema de la enseñanza, plantea, entre otras, dificultades importantes en la coordinación de su oferta educativa, su misma sostenibilidad y la de sus programas y plantillas, así como la posibilidad de compartir con los centros de ESO buenas prácticas.

De esta manera, mientras unos tienen una imagen casi tan prestigiosa como la de algunos centros de FP y acogen al alumnado menos conflictivo, otros empiezan a correr el riesgo de convertirse de alguna manera en ghettos, no siendo casual que sean los que acogen el mayor porcentaje del alumnado más conflictivo y emigrante.

Además, es todavía poco común que el diseño de dichos módulos se realice de manera coordinada y dentro de proyectos integrados con el profesorado de los módulos más prácticos del taller y las prácticas en empresa. De esa manera, se mantiene el riesgo de reproducir en ellos “la dualización” fuera y dentro de

los centros, de forma que en ellos ocurran dos culturas y prácticas profesionales separadas, de una manera similar a la que denunciábamos en la ESO.

Las buenas intenciones puestas en la reforma de los PCPIs, ¿mejorarán la inclusión de estos jóvenes en la enseñanza reglada?

La modificación del diseño curricular que la reforma de la LOE (2006) ha establecido para estos programas pretende, con buena intención, que un porcentaje mayor de estos jóvenes obtenga el Graduado Escolar. Sin embargo, el hecho de que la misma, casi de manera exclusiva, vaya dirigida a reforzar sus aspectos más academicistas y sean desarrollados en los centros ordinarios, plantea, según la apreciación de estos profesionales, dos recelos sobre el grado en que podrían contribuir a evitar las peores profecías. El primero se refiere a cómo puede esperarse que estos jóvenes, en tan poco tiempo, puedan aprender la cantidad tan enorme de contenidos abstractos que le han incorporado al programa, sobre todo viendo que están tan poco conectados con la vida y para los que se requieren unos conocimientos previos tan alejados de los que ellos tienen. El segundo pone el acento en la mayoría de las barreras sistémicas que señalábamos en el apartado anterior. ¿Cómo cabe esperar que puedan tener éxito los programas, si se van a desarrollar dentro de la misma cultura y modelo de enseñanza del que han tenido que salir o del que han sido expulsados los jóvenes a los que los PCPIs van dirigidos? Sin una revisión profunda de la lógica de la enseñanza ordinaria, es poco razonable esperar que las cosas vayan a discurrir de otra manera.

5. Propuestas e ideas para políticas y prácticas de mayor alcance

- a) A la administración educativa del Estado y a las de las comunidades autónomas, les corresponde actuar de manera coordinada en el desarrollo de los aspectos siguientes:
 - Mejorar la coordinación entre las distintas administraciones y posibilitar la comunicación y conocimiento de las distintas experiencias que se llevan a cabo.
 - Desarrollar políticas de equidad contra las desigualdades socioeducativas.
 - Abordar el problema del fracaso escolar mediante un enfoque preventivo desde las edades tempranas.
 - Garantizar una vertebración efectiva entre todas las etapas educativas (especialmente entre Primaria y ESO) así como mejorar la conexión de la educación básica con la formación a lo largo de toda la vida.

- Utilizar las pruebas de diagnóstico como herramientas para mejorar la inclusividad del sistema.
 - Potenciar la autonomía organizativa y de gestión de los centros escolares para que atiendan a su realidad específica mediante proyectos propios, garantizando la participación e implicación adecuada de las familias y la comunidad.
 - Crear las condiciones necesarias para garantizar por una parte que la enseñanza se convierta en una carrera atractiva para que los mejores estudiantes la elijan. Y por otra, para que los profesionales de la educación en ejercicio se sientan reconocidos y se garantice su cualificación, acceso, permanencia y promoción.
- b) Revisión de las políticas de apoyo y asesoramiento por parte de los equipos de apoyo externo e interno.
- *Articular sus actuaciones* en un plan integrado de formación y apoyo a los centros, potenciando la mejora y la coordinación de *equipos docentes*.
 - Potenciar la investigación de prácticas docentes innovadoras que permita encontrar soluciones a necesidades concretas.
 - Coordinar el intercambio de las informaciones y buenas prácticas que se realicen entre todos los centros educativos de su zona.
 - *Coordinación* de los servicios socioeducativos que en cada zona puedan dar cobertura a las necesidades básicas de toda la población infantil y joven, propiciando un espacio de diálogo y de colaboración con las instituciones y entidades que desarrollan programas de formación para que articulen “planes individuales de inserción a la vida adulta sin riesgo” para aquellos jóvenes que tienen más riesgo y llegan a fracasar en la escuela regular.
- c) Ningún cambio sería posible sin el compromiso de los centros y el profesorado. Por ello, consideramos que estos podrían:
- Ampliar la mirada que tienen de todos y cada uno/a de los/as alumnos/as para que los vieran como personas de pleno derecho.
 - Diseñar planes de atención a la diversidad de centros que respondan a las necesidades específicas que vayan surgiendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado.

- Diseñar y gestionar el proceso de concreción y adaptación curricular por todo el profesorado, garantizando las coordinaciones verticales y horizontales de todo el profesorado, pues ello es necesario para evitar la tendencia a la dualización.
- Impulsar estrategias integradoras de forma que las medidas de atención a la diversidad sean lo más inclusivas posible en cada centro (“Observatorio de Enseñanza Inclusiva”).
- Mejorar la formación y el reconocimiento del profesorado.
- Mejorar el liderazgo y la formación de los equipos directivos.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos”. En VV.AA., *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Actas del Congreso Guztientzako Eskola Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003 (pp. 19-36). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CAIXA CATALUNYA (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- CASTELL, R. (2004). “Encuadre de la exclusión”. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- CONSEJO ECONÓMICO y SOCIAL (2009). *Informe sobre sistema educativo y capital humano*. Madrid: CES.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009). *Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo*.
- ESCUADERO, J. M. (2005). “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1).
- ESCUADERO, J. M. (2009a). “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- ESCUADERO, J. M. (2009b). “Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación”. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- ESCUADERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

- FUNDACIÓN FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA, Cáritas Española y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- GABINETE DE ESTUDIOS DE LA FE DE CC.OO. (2009). *Los objetivos educativos 2010. La situación española*. Madrid: FE de CC.OO. (octubre).
- GALARRETA, J., MARTÍNEZ, B., MENDIZÁBAL, A., ORCASITAS, J. R. y PÉREZ-SOSTOA, V. (2003). "La respuesta a la diversidad en la ESO de la CAV. ¿Un camino hacia la inclusión?". En C. Buisán (Coord.), *Educación y diversidades: formación, acción, investigación* (pp. 324-352). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GALARRETA, J., MARTÍNEZ, B., MENDIZÁBAL, A., ORCASITAS, J. R. y PÉREZ-SOSTOA, V. (2006). "Los Proyectos de Intervención Específica en la CAV. ¿Una oportunidad para evitar la exclusión del alumnado en la ESO?". En J. Ipland y otros (Eds.), *Atención a la diversidad. Una responsabilidad compartida* (pp. 32-49). Huelva: Universidad de Huelva.
- ISEI/IVEI, INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2007). *Abandono escolar en 3º y 4º de la ESO*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- ISEI/IVEI, INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2008). *Finalización de la Secundaria Obligatoria*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- ISEI/IVEI, INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- JIMÉNEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, J. (2009). "Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49.
- LACASA, J. M. (2009). "Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España". *Papeles de la Economía Española*, 119, 99-124.
- LÓPEZ, A. (2008). *Jóvenes en una sociedad cambiante: demografía y transiciones a la vida adulta*. Informe 2008 Juventud en España. Tomo 1. Ministerio de Igualdad e INJUVE.
- MARTÍNEZ, B. (2002). "La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI". En D. Forteza y M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

- MARTÍNEZ, B. (2004). "Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas". En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ, B. (2005). "Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1).
- MARTÍNEZ, B. (2008a). "Puentes entre el fracaso escolar y un nuevo escenario sociolaboral". *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 67-69.
- MARTÍNEZ, B. (2008b). "Respuestas de los Centros de Iniciación Profesional para evitar la exclusión sociolaboral de jóvenes vulnerables". En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 309-318). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- MARTÍNEZ, B., PÉREZ-SOSTOA, V. y MENDIZÁBAL, A. (2008). "Exclusión y Educación para la ciudadanía. Valoración de una experiencia realizada con jóvenes que fracasan en la escuela". En VV.AA., *Actas del XIX Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: Educación, ciudadanía y convivencia* (pp. 1901-1909). Zaragoza, 17-20 de septiembre de 2008. Sociedad Española de Pedagogía y Universidad de Zaragoza.
- MARTÍNEZ, B., MENDIZÁBAL, A. y PÉREZ-SOSTOA, V. (2009). "Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13, (3), 239-271.
- PARRILLA, A., GALLEGO, C. y MORIÑA, A. (2009). "El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica". *Revista de Educación*, 351 (1), 211-233.
- PORTER, G. (2005). "Puesta en práctica de la educación inclusiva". En VV.AA., *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Actas del Congreso Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003 (pp. 279-289). Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- SEN, A. y KLIKSBERG, B. (2008). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.
- SELLMAN, E. et al. (2002). "A sociocultural approach to exclusion". *British Educational Research Journal*, 28 (6), 889-900.
- TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

