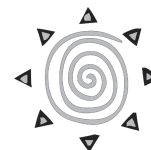


Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. 183-194.
M^a Dolores Fernández Tilve y M^a Laura Malvar Méndez. Universidad de Valencia



Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro

M^a Dolores Fernández Tilve

Universidad de Santiago de Compostela

M^a Laura Malvar Méndez

Universidad de Valencia

Fecha de recepción: 05-05-2009

Fecha de aceptación: 30-07-2009

Resumen

La escuela del siglo XXI se torna cada día más compleja. El alumnado cada vez es más diverso, por lo que las situaciones de exclusión e inadaptación escolar se multiplican. Se hace necesario, más que nunca, promover desde la escuela la tolerancia, la solidaridad, la igualdad, la justicia y el respeto por la diversidad cultural, religiosa y lingüística, así como la integración escolar y social de las personas independientemente de sus particularidades. En una sociedad abierta, plural e inclusiva, la escuela tiene el compromiso con la ciudadanía de buscar claves de desarrollo comunitario que repercutan positivamente en la misma. Y, para ello, si es necesario desarrollará programas educativos específicos e innovadores para que los colectivos en situación de riesgo consigan cuotas mínimas de calidad de vida. A lo largo del trabajo se realizarán las precisiones conceptuales necesarias en torno al estado de la cuestión y se ofrecerán estrategias para una educación inclusiva. Desde luego, la exclusión es una realidad pero la inclusión también constituye una esperanza. Dejar constancia de ello es el objetivo de este trabajo.

Palabras clave: Inadaptación, exclusión, inclusión, población de riesgo.

Summary

Schools from the 21st century are increasingly complex day after day. Students are steadily more diverse too, so situations of exclusion and non-adaptation multiply. It is necessary, more than ever, to promote tolerance in schools, solidarity, equality, justice and respect for the cultural, religious and linguistic diversity, as well as school and social integration of people, independently of their particularities. Within an open, plural and inclusive society, schools have the commitment with the citizens as to find the key points for the community development that implement it. For this purpose, if necessary, schools must develop specific and innovative educational programmes, in order to achieve, at least, minimum living standards, for groups at risk.

Along this work, the necessary conceptual clarifications regarding this issue will be offered, along with strategies for an inclusive education. Indeed, exclusion is a reality, but inclusion is an achievable hope. It is an objective of this work to emphasize the hope for inclusion.

Keywords: Non-adaptation, exclusion, inclusion, groups/people at risk.

1. Introducción

Hablar de exclusión o inclusión social supone reconocer explícitamente que no vivimos en una sociedad homogénea. Así como hablar de exclusión o inclusión escolar supone reconocer que en la escuela de un modo u otro la diversidad siempre ha estado presente.

La exclusión social puede entenderse como un problema que deriva, fundamentalmente, de la convivencia de personas con culturas diversas en un mismo espacio social y no tanto de la existencia de diferencias culturales. Encontrar soluciones plausibles a esta problemática constituye un verdadero desafío para la sociedad actual. No olvidemos aquí que, lamentablemente, no todas las culturas tienen el mismo reconocimiento socio-educativo. A lo largo del tiempo, como apunta Rosales (1999), las comunidades culturales han estado sujetas a unas relaciones de poder. Algunas de ellas, se han considerado y siguen considerándose jerárquicamente superiores a otras. Esto supuso y supone una subordinación de algunas culturas. Basta por ejemplo con observar en determinados contextos geográficos como determinadas clases sociales (clase social privilegiada) predominan sobre otras (clase social deprimida). Da la impresión que vivimos en una sociedad aparentemente moderna y plural, pero jerarquizante y poco o nada progresista en realidad -culturalmente hablando-.

Es obvio que la escuela ha de trabajar en la búsqueda de la tolerancia, el respeto mutuo y la solidaridad, favoreciendo la integración o inclusión y no la marginación o exclusión escolar y/o social. Precisamente, este trabajo quiere poner de relieve esta necesidad, señalando sus posibilidades y limitaciones. En el marco de sus posibilidades, ofrece propuestas y estrategias pedagógicas innovadoras.

Hoy, por hoy, la escuela debe concebirse como un poderoso instrumento pedagógico de integración e inclusión social. Puede definirse como un referente ineludible para el presente y el futuro. Esto, desde luego, es incuestionable. En nuestras manos está hacer realidad este reto.

2. La escuela como escenario para abordar la exclusión y la inadaptación

Como hemos manifestado anteriormente, la escuela constituye un instrumento óptimo para el desarrollo de la igualdad de oportunidades entre personas de distintos orígenes sociales y singularidades. Ha de ser nuestro presente y referente, una necesidad y no una opción para el logro de una sociedad más democrática, justa y plural. ¿Acaso la profesión docente no es un servicio social que atiende a necesidades sociales y, por lo tanto, desempeña una función social?, ¿acaso la escuela no tiene un compromiso social? Atender en el aula las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas es uno de los debates que cada vez cobra más fuerza en el ámbito educativo.

La diversidad debe materializarse en los procesos educativos y ser responsabilidad de la comunidad escolar. Sólo así conseguiremos una escuela verdaderamente plural, dotada de culturas y necesidades variopintas. De lo contrario, estaremos ante una escuela encerrada en sí misma, potenciadora de la exclusión e inadaptación y sujeta al empobrecimiento cultural.

Conseguir una escuela inclusiva, alejada de las posiciones asimiladoras, no es una tarea fácil como señala Cases (2000). Todavía existen planteamientos discriminatorios ante el mosaico cultural que estamos viviendo en los últimos tiempos. Parece que para algunos la procedencia cultural constituye el eje de reconocimiento y legitimación social. Hay muchos espacios donde la diversidad no es tomada como una condición específica de todo ser humano, donde no es



valorizada ni concebida como una fuente de enriquecimiento y de reconocimiento. Se perciben coletazos y resistencias desde la misma sociedad e incluso desde las instituciones educativas a atender a la diversidad, quizás por desconocimiento o temor. En muchas ocasiones el propio profesorado no trabaja la diversidad más por miedo a cambiar que por falta de preparación.

Si realizamos una mirada retrospectiva, podemos observar que en los siglos XIX y XX la construcción social de la infancia y de la adolescencia supuso un elemento fundamental en la delimitación de una política social para el menor en los ámbitos escolar, sanitario y social. Un primer paso fundamental en la evolución de la política del menor fue, sin duda alguna, la construcción de asilos y de instituciones específicas y cerradas. Se trataba de una política de marginación y de exclusión social de las problemáticas, de aislar los problemas sociales de los menores en espacios cerrados, potenciándose la idea de la no educabilidad del sujeto y de la ausencia de derechos sociales.

Un segundo paso fue, ya durante el siglo XX, el cambio de la concepción de la infancia. Aquí se trataba de reconocer su educabilidad, de incorporar a la política a seguir los avances de la psicología, de la medicina y de la pedagogía. Se trataba de cobijar la protección del menor y de la infancia creando centros educativos, pero separados de la sociedad. Esto supuso, ciertamente, un avance fundamental en el diseño de una política específica para el menor y en la creación de servicios y recursos especiales.

Un tercer paso fundamental fue, afortunadamente, la creación de políticas específicas que rompieran los muros existentes. En suma, se trataba de poner en práctica la política de normalización, del derecho a la diferencia, de integración social. Se trataba de crear y utilizar equipamientos sociales que hicieran del menor, de la vida cotidiana y de la normalidad, el centro de la política social del menor.

En consecuencia, las políticas sociales en el ámbito de los menores a lo largo de los años se han fundamentado sobre un concepto de infancia, sobre una actitud social, sobre unas estructuras administrativas concretas, sobre una tipología de recursos determinados. Es palpable el cambio evolutivo, ya que se ha pasado de una concepción marginal de la infancia a una concepción normalizada de la misma, pasando por las concepciones benéficas y asistenciales.

Hasta hace unos años, teníamos currículos separados, uno para las escuelas comunes y otro para las especiales. Hoy en día, por fortuna, nuestro sistema escolar cuenta con un currículo único, pensado para todos los alumnos y alumnas. Desde luego se ha dado un salto cualitativo, pasando de una escuela común y especial a una escuela integradora. Es decir, una escuela que, en teoría, da respuesta a la diversidad, con principios de actuación y recursos acomodados a las necesidades particulares del alumnado. En la práctica, no está tan claro este salto cualitativo. Basta con recordar, por ejemplo, los peregrinajes de muchas familias (algunos terribles y frustrantes) que buscan una escuela adecuada para sus hijos, una escuela justa, respetuosa, solidaria... En definitiva, una escuela inclusiva. ¿Dónde está aquí la postmodernidad? Parece que la falacia de la globalización está generando una exclusión y no una inclusión como se mantiene en los discursos o declaraciones realizadas.

Ahora bien, cabe cuestionarse, ¿con qué recursos cuenta la escuela para abordar la exclusión y la inadaptación?, ¿qué fórmulas pueden considerarse adecuadas para ello? Diríamos que existen varios recursos para trabajar esta cuestión. Entre ellos podemos destacar los proyectos educativos y las programaciones de aula. Abordar explícitamente la exclusión en estos documentos curriculares sin adoptar una posición simbiótica y discriminatoria supone apostar de manera decidida por la inclusión. A nuestro juicio, estos documentos permiten su tratamiento longitudinal, lo que conlleva a una reestructuración interna de los componentes del proceso de enseñar y aprender (objetivos, actividades didácticas, recursos humanos y materiales, estrategias metodológicas, criterios de evaluación, etc.) y de la propia

organización de la escuela (espacios, tiempos...). Asimismo, pueden convertirse en instrumentos útiles para la innovación educativa y el cambio en los centros escolares. Recordemos que estos espacios permiten el trabajo interdisciplinar de competencias relacionadas con problemáticas específicas (desarrollo de actitudes críticas y reflexivas, desarrollo de la capacidad autoevaluatora, análisis y modalidades de gestión, consolidación de hábitos de trabajo, valoración de propuestas de actuación, etc.), así como la articulación de directrices para el diseño, desarrollo y evaluación de programas innovadores de intervención educativa dirigidos a menores en situación de riesgo y conflicto social.

El tratamiento curricular de la exclusión deber estar acompañado necesariamente de la autonomía pedagógica y organizativa de la escuela, entendida ésta como la “capacidad real de tomar decisiones a la hora de desarrollar una cultura” (Escámez, 1999: 257). Sin esta autonomía sería imposible generar prácticas desde y para la escuela enmarcadas en esta línea.

Desde nuestro punto de vista, dos son los principios rectores para el trabajo escolar de la exclusión e inadaptación y que, por tanto, deberán formar parte de las señas de identidad de nuestras escuelas: el sentido de la comunidad escolar y la potenciación del diálogo colectivo y constructivo como proceso de garantía de la inclusión. Estos dos principios, deben formar parte inexcusablemente de la vida cotidiana de las escuelas. La práctica de la participación y la armonización en el seno de cualquier escuela constituye el eje nuclear en todo proceso de inclusión.

¿Y las herramientas necesarias para el tratamiento de la exclusión? El trabajo colaborativo y la diversidad metodológica, a modo de ejemplo, bien podrían constituir dos poderosas herramientas. Más adelante tendremos la oportunidad de analizar más detenidamente las medidas y programas para la prevención de la exclusión y la promoción de la inclusión.

A tenor de lo expuesto hasta ahora, parece estar bastante claro que la escuela constituye un referente clave y decisivo para una sociedad inclusiva. Pero, ¿los profesores y profesoras de la escuela del siglo XXI se sienten verdaderamente preparados para desarrollar una educación inclusiva?, ¿tienen oportunidades de formación y desarrollo profesional en esta materia?, ¿cuentan con los apoyos institucionales? Particularmente, pensamos que no y este hecho resulta preocupante. La falta de una formación inicial y permanente del profesorado y el escaso apoyo institucional puede llevarnos a unas prácticas condenadas inicialmente al fracaso. Unas prácticas poco sistematizadas y en el peor de los casos contradictorias. En consecuencia, la tarea más acuciante que habrá que emprender es facilitar mecanismos pedagógicos y estrategias de intervención al profesorado a lo largo de su ejercicio profesional para que pueda afrontar con éxito el trabajo educativo con menores en riesgo de exclusión.

Por lo que respecta a la formación inicial, creemos que sería necesario potenciar en los programas de formación este tipo de problemáticas. Es obvio que en algunos planes de estudio de las universidades españolas ya están visibles a través de la oferta de materias optativas. Pero, quizás, sería más pertinente, dada la situación actual en la que nos movemos, la oferta de materias obligatorias. Esto permitiría darle a esta problemática el valor y el tratamiento que se merece.

En relación a la formación permanente, nos parece sensato poner de relieve modalidades de formación circunscritas en una línea de trabajo colaborativo (no olvidemos aquí los dos principios rectores anteriormente señalados). Estamos pensando en modalidades tales como el los grupos de trabajo, los seminarios permanentes, los proyectos de formación en centros, etc. Este tipo de modalidades de formación nos ofrecen un magnífico espacio para la discusión y el debate en esta materia, así como para la adquisición de un compromiso con la sociedad.

Si no disponemos de un profesorado suficientemente formado, apoyado e incluso motivado difícilmente conseguiremos imprimir en nuestras prácticas pedagógicas los principios fundamentales para una educación inclusiva.



No obstante, cabe subrayar que la escuela por sí sola no constituye una herramienta suficiente para el trabajo de la exclusión, a pesar de ser un espacio ciertamente poderoso y al tiempo privilegiado. Necesita de la colaboración de otros agentes y diversos actores socio-educativos que directa e indirectamente también trabajan con colectivos en situación de riesgo. Aquí estamos pensando, por ejemplo, en los educadores sociales, trabajadores sociales, animadores socioculturales, etc. Es de sentido común reconocer sus propias limitaciones.

3. Perfil general de la población de riesgo. Barreras de exclusión

Inicialmente, resulta necesario plantear interrogantes tales como: ¿qué porcentaje de la población de secundaria se queda sin titulación?, ¿cuántos alumnos y alumnas abandonan la escuela el mismo día que cumplen 16 años sin esperar a que se acabe el curso?, ¿a qué perfil responden el alumnado en esta situación?

Actualmente, nos encontramos con unas cifras o más bien realidades (ya que detrás de cada número hay una situación concreta) de absentismo, abandono y repeticiones de curso considerables para esta sociedad del estado de bienestar que se supone que estamos inmersos. A los centros educativos en particular y a la Administración en general no parece preocuparle mucho este tipo de hechos. Es más, se produce una sensación de alivio en cuanto ciertos alumnos y alumnas piden la baja en el centro por tener la edad correspondiente para poder hacerlo. En las juntas de evaluación es uno de los datos a los que se alude: “¿cuándo cumple los 16?” Esto parece indicar que no buscamos soluciones, no planteamos cuáles son las respuestas educativas que debemos darles, sino que nos sentimos tranquilos cuando abandonan el sistema educativo.

Por otra parte, resulta igual de sorprendente, que para algunos alumnos y alumnas el hecho de abandonar la escolaridad sea una auténtica liberación, como si hasta ese momento estuviese viviendo una tortura. ¿Es posible que a algunos alumnos y alumnas la escuela les diga “tan poco”? ¿Cuál es el momento en que los procesos escolares se desligan de las mentes del alumnado? ¿Cuáles son los motivos?

Sin duda, cabe señalar que son numerosos los factores, estructuras y procesos que van a incidir en el camino de la exclusión educativa: nivel escaso de formación, ausencia de respaldo social, lugar de residencia segregada o empobrecida, desempleo o precariedad laboral, etc.

Pero, ¿responden los programas educativos a las necesidades de estos colectivos? ¿De qué modo respondemos al alumnado que es rechazado por sus compañeros de clase, que se lleva mal con sus profesores, que manifiesta hostilidad hacia diversas figuras de autoridad, que tiene baja autoestima, que tiene dificultades para concentrarse, para planificar y para terminar sus tareas? ¿Buscamos la respuesta educativa para tal situación? ¿Están los centros educativos preparados para poder asumir estas situaciones o simplemente no se quieren asumir? ¿Estamos ante una cuestión en la que el sistema educativo permanece al margen?

Entendemos que la escuela en estos momentos debe reconocer que unos sectores de la infancia son especialmente vulnerables a la exclusión social, sin olvidar que cualquier escolar es susceptible de estar en esta situación al formar parte de entornos o circunstancias tales como:

- Familias desestructuradas
- Familias con graves problemas

- Minorías étnicas
- Colectivo gitano
- Tener una discapacidad, minusvalía
- Estar tutelados por alguna institución
- Extranjeros indebidamente documentados
- Familias temporeras
- Enfermedad mental
- Aplicación de medidas judiciales
- Acoso escolar
- Enfermos de sida
- Problemas con las drogas
- Problemas graves de conducta

En cualquier caso, conviene tener en cuenta los diferentes marcos explicativos de la exclusión y que bien pueden ayudarnos a realizar esa radiografía de la población escolar vulnerable (Escudero, 2005):

- a) *Aspectos personales y sociales de los alumnos:* salud y posibles discapacidades físicas y mentales; residencia en el medio rural; población inmigrante y minoritaria; familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza; mal comportamiento; falta de medios y condiciones para el estudio en casa.
- b) *Características familiares:* estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia); clima familiar (severidad o negligencia); baja cohesión; alcoholismo y pobreza; familia extendida; desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.
- c) *Influencia del grupo de iguales:* en sus aspectos negativos pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar.
- d) *Características de la comunidad de residencia:* pobreza del entorno social; peligrosidad; vandalismo; alcoholismo y desempleo; bajo nivel cultural; dependencia de sistemas de protección social y declive económico.
- e) *Entorno escolar:* clima escolar aburrido; existencia o no de apoyo social y orientación; ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los alumnos; estructuras de segregación por niveles; coordinación entre las escuelas de una zona; calidad de la enseñanza; grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; atención a la diversidad; relevancia, rigor y expectativas del currículo y el profesorado; criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros.
- f) *Políticas sociales y educativas:* ordenación del sistema escolar; política curricular; profesorado y formación; inspección y evaluación; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Podría señalarse, a modo de retrato, que el perfil socioeducativo correspondería sobre todo a niños de entre 13-16 años:

- Procedentes de familias desestructuradas con bajos niveles socioculturales y económicos; valores alejados o contrarios a los de la institución escolar; poca vida familiar, escasos vínculos familiares (no hay comunicación en horas de



comida, escasa participación en los procesos educativos); dependencia de servicios sociales; desventaja sociocultural sostenida; patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas.

- Preconcepciones negativas sobre los estudios; autoconcepto negativo (una imagen negativa de sí mismo); baja autoestima; código moral diferente (no tiene claro lo que está bien o mal); escasa competencia en habilidades sociales; respuesta agresiva, defensiva ante las situaciones; baja tolerancia a la frustración; con indefensión aprendida (para enfrentarse al aprendizaje); sin habilidades para el éxito académico; dificultad para identificar y describir lo que siente; dificultades para describir las causas de las situaciones que le suceden; necesidad de gratificación inmediata y poca perseverancia.
- Con dificultades de aprendizaje recurrentes vinculadas en muchos casos a competencias no desarrolladas en la Educación Primaria; bajo nivel de aprendizaje en áreas instrumentales como la lectura comprensiva, la escritura y el cálculo básico; baja competencia en aspectos como saber escuchar, conocerse a sí mismo, honestidad, actitud dialogante, actitud positiva ante la vida, asumir responsabilidades, asertividad, empatía.
- Bajas expectativas familiares y del alumno con respecto a su itinerario de aprendizaje.

Parece que en los centros no se vive con mucha preocupación las situaciones de vulnerabilidad, que en algunos casos llegan a obviarse. Quizá la estructura organizativa de los mismos tampoco sea la más adecuada para abordarlas (espacios, tiempos, profesionales...). Habría que empezar por abrir los centros, incorporar nuevos profesionales, flexibilizar los itinerarios y programas individualizados, etc. Está claro que la vieja fórmula parece que nos lleva a múltiples realidades de exclusión educativa.

¿Es previsible que estas situaciones de vulnerabilidad desaparezcan a corto plazo o que aumenten? Es evidente que los recursos educativos existentes no responden a las necesidades de estos colectivos vulnerables. La incorporación de nuevos profesionales a los centros (docentes, orientadores, educadores sociales, terapeutas ocupacionales, especialistas en minorías étnicas, etc.) podría suponer un avance.

A nuestro modo de ver, la intervención social y directa en los centros supondría una mejora sustantiva en materia de exclusión. Resulta complejo coordinarse con los servicios externos y en muchas ocasiones cuando se pone en marcha el operativo ya es tarde para intervenir. El escolar ya no quiere saber nada del sistema educativo (absentismo escolar) o bien ya ha cumplido la edad reglamentaria. La presencia de las estructuras sociales en los centros evitarían problemas de coordinación y responsabilidad institucional, resistencias a la puesta en marcha de medidas compensatorias, falta de sensibilización social, etc. Por otra parte, también cabe apuntar que los servicios sociales –normalmente– suelen hacerse eco tan sólo de situaciones extremas, solicitando sin más informes técnicos. ¿Quién asume la responsabilidad en las otras realidades?, ¿la solución reside en demandar informes y no intervenir directamente en el caso?, ¿la exclusión escolar no es un problema social?, ¿la respuesta son los centros de internamiento?

Al hilo de lo señalado, todo parece indicar que la escuela consolida desigualdades, lo cual favorece a una determinada cultura y condena al fracaso a aquella que se aleja de la cultura dominante. La escuela parece mantener una distancia con el sujeto que está inmerso en otro mundo cultural y social. Parece estar distanciada de sus necesidades, motivaciones e intereses. Lo cotidiano y los sentimientos no se incorporan a la práctica escolar. Es realmente preocupante que las situaciones escolares de exclusión lleven a algunos alumnos hacia el fracaso personal, académico, profesional y social. Como bien señala Escudero (en prensa) parece haber un cierto paralelismo entre la exclusión y la escolarización problemática.

4. Medidas y programas para la prevención de la exclusión y promoción de la inclusión de menores en situación de riesgo

Abordar en la escuela las situaciones de riesgo exige prestar atención a determinados problemas y situaciones familiares relacionadas con la carencia de empleo y de recursos, el estrés, la adicción al alcohol y a otras drogas, problemas de salud física y mental, violencia doméstica, situación de divorcio, abandono, etc.

La intervención educativa en el ámbito de menores en situación de riesgo necesita, desde la perspectiva de la prevención y del tratamiento, del desarrollo de acciones y medidas encuadradas en planes y programas integrales bien coordinados. Programas que deberán posibilitar que estos menores adquieran el rol de agentes activos en la sociedad en sus diferentes niveles. La exclusión, privación, vulnerabilidad, marginación, desigualdad, integración, inserción e inclusión serán los ejes fundamentales sobre los que se sustentarán sus acciones.

Varios son los programas potenciados desde la Administración educativa para abordar esta problemática:

- a) *Medidas de refuerzo y apoyo en la ESO*: su propósito es que los alumnos alcancen los objetivos de la etapa y obtengan el Título de graduado en Educación Secundaria. También pueden ofrecerse otras medidas de apoyo como los Itinerarios y los Programas de Iniciación Profesional.
- b) *Programas de Garantía Social*: son programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Son enseñanzas no regladas cuya duración varía, normalmente, entre las 720 y las 1.800 horas de formación. Su finalidad es facilitar la inserción laboral o la reinserción educativa de los jóvenes. Los destinatarios de la Garantía Social son jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional.

Estos programas se desarrollan en distintas modalidades adaptadas a las características, necesidades e intereses de los alumnos:

- *Iniciación Profesional*: su objetivo es la inserción laboral y posibilitar la continuación de estudios.
- *Formación-Empleo*: destinados a la inserción laboral, facilitándoles una primera experiencia laboral.
- *Talleres profesionales*: dirigidos a la Inserción laboral así como el desarrollo y consolidación de actitudes positivas de participación social y de recuperación de la motivación para el aprendizaje.
- *Necesidades educativas especiales*: pensados para preparar a los alumnos para la inserción social y laboral y favorecer su autonomía personal.

Todas las modalidades tienen una estructura básica común: Formación Profesional Específica; Formación y Orientación Laboral; Formación Básica; Actividades Complementarias; Tutoría.

- c) *Programas de Educación compensatoria*: la Educación Compensatoria constituye el cauce para paliar las desigualdades educativas entre los alumnos aunque, por sí misma, no puede resolver todas las desigualdades socioculturales.

Como características comunes pueden destacarse: contenido netamente preventivo de los programas; contenido de discriminación positiva hacia las clase



sociales más desfavorecidas; contenido de programas de aceleración educativa para elevar el rendimiento académico y los aspectos de desarrollo personal y social. Presenta diferentes modalidades organizativas: Apoyo en grupos ordinarios, Grupos de apoyo y Grupos específicos de compensación.

- d) *Centros de Enseñanza Secundaria para adultos*: la enseñanza de las personas adultas pretende cubrir prioritariamente las lagunas de formación que tienen algunos colectivos que no han podido completar la enseñanza básica. De esta forma, la enseñanza de adultos se convierte en la vía para facilitar la reincorporación al sistema educativo, para mejorar la cualificación profesional y para responder a las necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- e) *Formación ocupacional*: la oferta de formación ocupacional se canaliza a través del Plan FIP (Plan de Formación e Inserción Profesional). Este plan desempeña una función formativa y de mediación para el empleo de las personas inscritas en él. Tiene como objetivos reforzar la vinculación entre formación y empleo, atender a los colectivos con mayores dificultades ante el empleo, mejorar la inserción en el empleo y aportar valor añadido a la formación para el empleo.
- f) *Educación de calle*: la intervención de calle constituye una vía de aproximación a determinados colectivos que difícilmente accederían a otros sistemas de atención. La presencia cercana del educador va a posibilitar un conocimiento de las influencias, valores y vivencias que afectan al joven. Además, facilita una perspectiva global, grupal e individual de la vida cotidiana del menor que permite contextualizar mejor la intervención. Suelen trabajarse todos los aspectos que favorecen su relación con el trabajo: normas, hábitos, horarios, responsabilidades, disciplina, habilidades instrumentales básicas, autoestima, etc.

A la hora de diseñar y desarrollar cualquier programa de intervención educativa suficientemente efectivo deberemos tomar en consideración aspectos tales como:

- Selección rigurosa de la población en riesgo y objeto de intervención.
- Contemplación de una intervención a largo plazo que incluya el desarrollo de habilidades para anticipar y afrontar las crisis y problemas en el futuro.
- Fortalecer los soportes naturales de los sujetos de intervención (familia, comunidad social...).
- Diseñar intervenciones que eliminen los efectos negativos de los ambientes del sujeto (presiones de grupos de pares o de la familia) y potencien aquellos ambientes favorables.
- Enfatizar la cultura y la sensibilidad étnica en sus objetivos, estrategias metodológicas y actividades.
- Incluir una evaluación continua, sistemática y rigurosa de sus logros para tomar decisiones posteriores y realizar reajustes durante el proceso.
- Ofrecer ayuda y asistencia permanente en términos de la propia cultura.
- Mostrar una actitud positiva y preactiva.
- Proporcionar experiencias diversas ligadas a su problemática.
- Reforzar la autoestima del menor, ayudándole a experimentar el éxito o solventar su necesidad.
- Promover el uso de redes de soporte naturales, evitando reemplazarlas o suplantarlas con servicios profesionales.
- Comunicar un sentimiento de cooperación y responsabilidad para satisfacer las necesidades y resolver los problemas.

- Promover la adquisición de conductas que disminuyan la necesidad de ayuda, haciendo más capaz y competente al menor. Es decir, que funcione como agente activo y responsable que juega un rol significativo en optimizar su propia vida.

Asimismo, en estos programas educativos incluiremos un paquete de medidas internas, entre las que destacamos:

- Informar a la comunidad escolar de las prestaciones y características de los servicios.
- Observar contextos, actitudes, comportamientos y detectar sujetos y grupos que están en situación de riesgo o inadaptación.
- Recopilar información de los diferentes estamentos, instituciones y ámbitos que sostienen algún tipo de relación con el sujeto o grupo en riesgo.
- Planificar e implementar una intervención educativa a la carta, dirigida a menores en situación de marginación o inadaptación a fin de promover objetivos que potencien una progresiva maduración, una mayor inserción escolar, social y laboral y, en definitiva, una mejor calidad de vida.
- Lograr una integración crítica de los sujetos en la realidad escolar y social, potenciando la autorreflexión, el conocimiento de sus límites y posibilidades y buscando soluciones y alternativas.
- Implicar a los contextos sociales que envuelven al sujeto o grupo en el proceso educativo.
- Coordinar el trabajo educativo con profesionales que trabajan directa e indirectamente con este tipo de colectivos para la búsqueda de alternativas y pareceres.
- Mediar entre los colectivos en situación de riesgo y las instituciones, facilitando el acceso normalizado a los recursos comunitarios, escolares, sociales, laborales, etc.
- Dinamizar y catalizar las relaciones de convivencia escolar, reforzando la dinámica convivencial y creando ambientes interpersonales favorables.

Estas medidas internas deberán complementarse con estrategias generales a desarrollar en los centros:

- Robustecer las relaciones interpersonales.
- Considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo personal.
- Promover metodologías de enseñanza que presten atención y respondan a la diversidad de características y necesidades de los alumnos.
- Reconocer el impacto formativo del currículum oculto.
- Evaluar los resultados del educando con arreglo a su individualidad y esfuerzo.
- Partir de la práctica y de los conocimientos previos.
- Formular objetivos flexibles y adaptar las actividades a los educandos.
- Fomentar el enfoque colaborativo en la docencia y en la investigación sobre la práctica educativa.
- Facilitar la participación de los padres y madres.
- Favorecer la formación del profesorado.
- Potenciar una comunicación e interacción permanente con las familias del alumnado.



5. Posibilidades y limitaciones para una educación inclusiva

Admitir la posibilidad de una educación inclusiva equivale a reconocer que la educación no siempre lo es y que puede, por tanto, existir una “educación exclusiva”. Una educación donde los menores no acceden a la escuela, no avanzan como se espera, la abandonan, son ignorados en sus diferencias, no logran insertarse satisfactoriamente en una sociedad porque los aprendizajes logrados no son relevantes para la misma. Una educación inclusiva significa, pues, como expone Echeita (2004), reconocer la diversidad.

¿Es posible una educación inclusiva? Este interrogante obliga, al tiempo, responder a otros tales como: ¿cuánta equidad social está dispuesta la sociedad a generar para mejorar las oportunidades en educación?, ¿cuánta educación deben recibir los sujetos?, ¿todos deben recibir la misma educación?, ¿cuántos recursos está dispuesta a invertir la sociedad para educar a todos?

Una educación inclusiva es aceptada ampliamente y casi indiscutida. Sin embargo, su consecución suele verse bloqueada por factores diversos (éticos, políticos, etc.). Habría que establecer aquí un marco de acuerdos mínimos sobre los valores que deben inspirar la vida en sociedad, así como analizar qué tipo de instituciones se requiere para una educación inclusiva, qué orientaciones, focos y elementos de política. Necesitamos un escenario social donde la inclusión sea una exigencia para la democracia y la justicia, una responsabilidad institucional que consolide una estructura de derechos y oportunidades sociales para todos. Más que nunca ha de incorporarse la discusión sobre el tipo de sociedad que la hacen posible y sustentable.

Cabe preguntarse si se puede aceptar una escuela donde no todos caben o donde algunos reciben una oferta de calidad y otros no. Nuestra respuesta es clara: no. La escuela, a nuestro juicio, es la principal productora de inclusión social futura. Pero es evidente que la promesa sigue incumplida y la educación se niega a sí misma cada vez que se muestra incapaz de generar aprendizajes socialmente relevantes y, por el contrario, se afana en reproducir y hasta producir desigualdad.

La atención a la diversidad ha ido evolucionando desde modelos segregadores a modelos integradores, sobre todo a partir del informe Warnock (1978). Esta nueva concepción supone no centrarse en la deficiencia, sino en la respuesta educativa que ésta requiere. El alumnado se fue escolarizando de forma generalizada en los centros ordinarios, independientemente de sus características de déficit, ya sea cultural, físico, sensorial o motórico. Pero, ¿se tomaron las medidas necesarias para que se modificase el tipo de respuesta educativa en el aula?, ¿los Planes de Acogida, el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular Adaptado y el Plan de Acción Tutorial constituyen instrumentos de identificación y remodelación de las barreras que limitan la atención individualizada y no homogeneizada del alumnado?

Una agenda inclusiva debiera incluir la preocupación por una serie de medidas orientadas a diseñar e implementar políticas de inclusión, acompañadas de recursos de apoyo a los sujetos y comunidades que presentan características de vulnerabilidad socioeducativa o que tienen rasgos de singularidad cultural que aconsejan un tratamiento diferenciado. Está claro que desde la Administración y desde los propios centros habrá que aunar esfuerzos para romper las resistencias a abordar la diversidad del alumnado, así como poner énfasis en los grupos de alumnado vulnerable.

Desde luego, si estamos dispuestos a comprender las aristas de la exclusión estaremos en el camino de la tan esperada y deseada inclusión.

Referencias bibliográficas

- Cases, T. (2000). La interculturalidad: un reto de futuro. *Aula de Innovación Educativa*, 86, pp. 39-43.
- Echeita, G. y Otros (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 50-53.
- Escámez, J. (1999). Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales. En Touriñán López, J.M y Santos Rego, M.A. (Eds.). *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo, pp. 247-262.
- Escudero, J. (2005). "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?". *Profesorado, revista de currículum y formación permanente del profesorado*, 1, pp. 1-24.
- 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.
- Rosales, C. (1999). Interculturalidad e innovación. Retos para la formación. En Touriñán López, J.M. y Santos Rego, M.A. (Eds.). *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo, pp. 287-299.

M^a Dolores Fernández Tilve
es Profesora del Departamento de Didáctica
e Organización Escolar da USC
didoe@usc.es

M^a Laura Malvar Méndez
es Profesora del Departamento de Didáctica,
Organización Escolar y Métodos de Investigación de la UV
lmm@uvigo.es