

te

CCOO
enseñanza



monográfico

trabajadores/as de la enseñanza. Noviembre 2015

¿Por qué unas jornadas sobre
diversidad educativa?



Romper el ciclo de la pobreza
a través de la educación

Réquiem por la LOMCE

Atención a la Diversidad



trabajadores/as de la enseñanza. Noviembre 2015

EDITA

Federación de Enseñanza de CCOO
Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid.
Teléfono: 91 540 92 03. Fax: 91 548 03 20
E-mail: fe@fe.ccoo.es
Página web: www.fe.ccoo.es

SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN

DIRECTOR

Pedro Badía Alcalá

DIRECCIÓN ADJUNTA

Mari Carmen Romero

CONSEJO EDITORIAL

Andalucía: Inmaculada Béjar
Aragón: Carlos Migliaccio
Asturias: Susana Nanclores
Balears: M^a Gloria Escudero
Canarias: Juan Jesús Bermúdez
Cantabria: J. Manuel Marañón
Castilla-La Mancha: Sixto Santa Cruz
Castilla y León: Amadeo Blanco
Catalunya: Carles Abelló
Ceuta: Alberto E. Gabarre
Extremadura: Cristina Ramos
Euskadi: Jaime Grande
Galicia: Tomás Miranda
La Rioja: Meritxell Moreno
Madrid: José María Ruiz
Melilla: Ricardo Jimeno
Murcia: Juana Martínez
Navarra: Itziar Usandizaga
País Valencià: Pau Diaz

CONSEJO DE REDACCIÓN

Francisco García Suárez
Francisco García Cruz
Julio Serrano
Pedro Badía
Carmen Heredero
Belén de la Rosa
Montserrat Ros
Cuqui Vera
Luis Fernández
José Antonio Rodríguez
María Díaz
José Manuel Fuentes

MAQUETACIÓN


Graforama
www.graforama.es

DEPÓSITO LEGAL

M. 4406-1992
ISSN 1131-9615
CONTROL O.J.D.

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.



 Presentación	
<i>Francisco García</i>	3
<hr/>	
¿Por qué unas jornadas sobre diversidad educativa?	
<i>Montse Milán</i>	5
<hr/>	
Romper el ciclo de la pobreza a través de la educación	
<i>Ana Sastre</i>	7
<hr/>	
Cómo ha afectado la crisis a la atención a la diversidad	
<i>Miguel Recio</i>	12
<hr/>	
Conferencia: "Medidas de atención a la diversidad en el actual marco legal vigente. Impacto previsible en el sistema educativo a partir del próximo curso"	
<i>Dr. D. Miguel López Melero</i>	15
<hr/>	
¿Es compatible el actual enfoque por competencias del currículo en un modelo inclusivo?	
<i>Alonso Gutiérrez Morillo</i>	25
<hr/>	
La diversidad afectivo-sexual y la perspectiva de género en el currículo	
<i>Mercedes Sánchez Sáinz</i>	28
<hr/>	
Réquiem por la LOMCE	
<i>Juan José Tamayo</i>	30
<hr/>	
Calidad y discriminación evaluadora	
<i>Miguel Ángel Essomba</i>	32


Presentación

Francisco García
Secretario General FE CCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

Las políticas del PP han tenido efectos visibles sobre la inversión en educación, que se ha visto recortada en más de 1 punto del PIB, sobre el empleo, sobre las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza... En CCOO hemos querido prestar especial atención al impacto de estas políticas en la atención a la diversidad, ya que tanto los recortes, como la LOMCE han sido especialmente duros con ésta. Y como dice el informe que presentamos a las jornadas, cuando se debilita la atención a la diversidad, aumenta el riesgo de que las diferencias se conviertan en desigualdades, se produce una quiebra en la equidad, la propia diversidad puede convertirse en un factor excluyente y se debilita el derecho a la educación.

LAS CONCLUSIONES DE LAS JORNADAS NOS REFUERZAN en la idea de seguir denunciando las políticas de recorte y las reformas educativas segregadoras que van a agravar los problemas educativos que tenemos planteados: aumentará el Abandono Educativo Temprano, se debilitará la equidad (una de las fortalezas de nuestro sistema educativo) y se reforzará el sesgo social del fracaso escolar.

Por todo ello, las jornadas también nos reforzaron en la convicción de trabajar por un cambio educativo que pasa ineludiblemente por la derogación de la LOMCE y la reversión de los recortes educativos. Y por poner en marcha un modelo educativo que garantice la calidad con equidad. Para ello y ante la proximidad de las elecciones políticas, las CCOO vamos a comparecer en el debate presentando nuestras propuestas para el cambio educativo. 



#esdeley

prestación
de ingresos
mínimos para

**2 MILLONES
DE PERSONAS**



**INICIATIVA
LEGISLATIVA
POPULAR**



Lleva tu firma al Congreso

**ES
DE
LEY**

**rescatar a las personas
combatir la desigualdad**

¿Por qué unas jornadas sobre diversidad educativa?



Montse Milán


Coordinadora de las I Jornadas de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO

La diversidad está presente de forma natural en los centros educativos porque es inherente a la condición humana. Una educación inclusiva implica la capacidad de ofrecer una oportunidad real de desarrollo y aprendizaje de calidad a cualquier persona, sea cual sea la naturaleza o el origen de su diversidad, por eso la inclusión educativa es una condición imprescindible para garantizar el derecho universal a la educación.

CUANDO LAS CONDICIONES Y LOS ELEMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO que intentan garantizar la inclusividad se limitan y se pervierten, de forma automática e irremediable se limita y/o se pervierte el derecho mismo a la educación, aumentando el riesgo de que las diferencias se conviertan en desigualdades y, por tanto, de que el sistema pierda su capacidad como garante de la cohesión social.



Por eso, cuando decidimos seleccionar un tema para nuestras jornadas educativas, las primeras tras el primer curso de aplicación de la LOMCE, hubo unanimidad al respecto: la atención a la diversidad era uno de los ejemplos más significativos de lo que está ocurriendo con la educación de este país y decidimos explicar y dar visibilidad al conjunto de instrumentos y acciones que han convertido un sistema con muchas imperfecciones, pero basado en la equidad educativa como principio fundamental, en otro que utiliza la diversidad como factor excluyente, capaz de generar desigualdad. Y de como todo ello responde a una opción política determinada en educación.


En el encuentro del 21 y 22 de mayo constatamos que la LOMCE es una norma antidiversidad



↳ Efecto perverso

La desigualdad ha sido, por encima de cualquier otra cosa, el efecto más perverso de las políticas del Gobierno actual y en las jornadas que celebramos el 21 y 22 de mayo logramos mostrar cómo se ha instrumentado la educación para que contribuya a generar y consolidar una sociedad desigual.

Ahora, en este tiempo de valoración de la experiencia, habiendo recogido ya las primeras impresiones de los y las profesionales de la educación que se enfrentan a la LOMCE real, la que tienen que aplicar este curso en sus centros, no podemos sino constatar que la elección del tema central fue acertada y que, lamentablemente, las predicciones y conclusiones a las que pudimos llegar no solo se confirman, sino que pueden verse superadas por la realidad, sobre todo cuando se consideran en combinación con otras políticas sociales y económicas que han degradado y empobrecido, fundamentalmente, a la clase trabajadora y que disparan exponencialmente el riesgo de exclusión social.

No pudimos, obviamente, abordarlo todo, pero sí una parte muy importante de lo que es verdaderamente fundamental: analizar el estado de la cuestión en términos de equidad educativa; intentar determinar cómo las decisiones políticas que se están tomando en el ámbito de la inversión tienen un impacto directo en la calidad de la educación y condicionan deliberadamente el modelo de atención a la diversidad; intentar también, de forma más cualitativa y contextualizada en la nueva arquitectura del sistema educativo, valorar cómo afectan las medidas previstas en la ordenación del actual marco legal vigente a la calidad de la atención a la diversidad del alumnado, con un espacio específico para la evaluación, por la instrumentación que el sistema hace de ella; y, por último, una mirada incompleta, pero muy objetiva, a algunos elementos del currículum por su relación o colisión con la inclusividad.

Las diversas intervenciones y debates nos ayudaron a convertir en certezas muchas de las hipótesis y predicciones de los primeros análisis, tanto de la ley, como de los reales decretos de

Ningún sistema educativo mejora si no mejora su capacidad para atender


la diversidad desde la inclusividad

desarrollo; certezas que implicaban, de un modo u otro, la inmediata pérdida de equidad educativa del sistema y que evidenciaron, de forma manifiesta y contundente, la enorme contradicción entre los principios y fines descritos, que dicen pretender una cosa, y las medidas que luego se ordenan, proyectadas, deliberadamente, para provocar otra muy distinta. Todo el corpus normativo de la LOMCE, propio o derivado, constituye una oda a la exclusión, la segregación o la discriminación que ha vilipendiado nuestro modelo constitucional. No es que sea una norma antidiversidad, es que es una norma antieducación.

Trasfondo ideológico

Las decisiones económicas, como pudimos constatar también, no tenían un trasfondo menos ideológico. Hemos asistido a un ataque sistemático a las partidas más compensadoras y que completan y apoyan la calidad del trabajo docente, fundamentales para atender a la diversidad y para garantizar la equidad y la calidad del sistema. Y aquí no es solo importante el dinero que se quita, sino también el que se pone. De los 211 millones de incremento para la educación que prevén los actuales presupuestos generales del Estado, respecto al año 2015, 200 van a dedicarse a implantar esta ley. 200 millones empleados en excluir, segregar o discriminar, en generar desigualdad. En nuestro país se está “desinvertiendo” en educación.

Decidimos cerrar este encuentro con la presentación de una serie de factores y elementos clave, fruto de la reflexión y el trabajo conjunto de todas nuestras federaciones territoriales, que consideramos fundamentales para abordar cualquier política educativa en nuestro país, puntos de partida claves para abrir un camino de diálogo y consenso y que hemos abierto al debate con la comunidad educativa. Una de las conclusiones fundamentales de ese ejercicio es que ningún sistema educativo mejora si no mejora su capacidad para atender la diversidad y que ésta constituye un verdadero objetivo educativo que sólo puede abordarse desde la inclusividad.

El análisis es fundamental y ya lo hemos hecho. Ahora hay que proponer el modelo. No es suficiente con decir lo que no nos gusta y por qué, hay que asumir la responsabilidad de proponer alternativas. Por eso también decidimos abordar un nivel de concreción mayor y marcarnos un objetivo de trabajo: cómo hay que atender la diversidad, qué condiciones requiere y cuál es el modelo educativo que la debe sustentar. Y en ello estamos. 



Romper el ciclo de la pobreza a través de la educación



Ana Sastre

Directora de Sensibilización y Políticas de Infancia de Save the Children

Educación y pobreza infantil

En el Informe “*Iluminando el Futuro. Invertir en Educación es Luchar contra la Pobreza Infantil*”, Save the Children se propone exponer la importancia de la educación en la erradicación de la pobreza. Partiendo de una reflexión sobre la situación de pobreza infantil actual, se plantean herramientas de medición y análisis de la educación en las distintas regiones españolas, así como de sus políticas educativas y de lucha contra la exclusión. Finalmente, Save the Children plantea una serie de 10 propuestas para asegurar la inversión en infancia.

La población española en riesgo de pobreza o exclusión no ha dejado de crecer desde 2009, siendo los niños el grupo que más afectado se ha visto por ello. Así, 4 de cada 10 jóvenes entre 12 y 17 años están en riesgo de pobreza o exclusión. La evidencia científica reconoce de manera unánime que la educación tiene un valor incalculable como mecanismo preventivo en los procesos de pobreza y exclusión social. Es justamente en la infancia cuando tiene sentido invertir de forma prioritaria en educación y en formación para combatir la pobreza infantil. Es por ello que la inversión en

políticas de equidad educativa es la inversión social más rentable, influyendo en el presente y futuro de los niños, y también de la sociedad en la que viven. Sin embargo, la inversión en educación se ha ido reduciendo desde el comienzo de la crisis económica, como si desde el Estado no se considerase una inversión a futuro sino un gasto.

El derecho a la educación es un derecho de todos los niños y niñas, y le ofrece las competencias necesarias para alcanzar su máximo potencial, con lo que podrán elegir sus opciones de vida libremente y desarrollarse según sus deseos y expectativas. Sin embargo, cuando la brecha de pobreza aumenta, lo hace también la brecha educativa, ya que los niños procedentes de familias con un nivel socioeconómico más bajo o de zonas con una mayor desventaja social, pueden quedarse excluidos del proceso educativo si las políticas públicas no tienen en cuenta sus necesidades. Actualmente el principal reto del sistema educativo es el de ofrecer oportunidades y medidas que permitan a todos los niños alcanzar el máximo desarrollo de su potencial sin que las condiciones personales y sociales no se conviertan en un obstáculo.



La educación tiene un valor incalculable como mecanismo preventivo en los procesos de pobreza y exclusión social



↳ La pobreza educativa y el índice de equidad de Save the Children

Para Save the Children la pobreza educativa hace referencia a la ausencia de la posibilidad de aprender y experimentar que tienen los niños de todas las edades cuando se obstaculiza el desarrollo de sus capacidades, habilidades, talentos y aspiraciones.

Para tratar de medir los niveles de pobreza educativa, se han seleccionado indicadores que ofrecían información de especial relevancia en la evaluación de los sistemas educativos, y en concreto de aquellas políticas orientadas a garantizar la equidad del sistema.

Los indicadores seleccionados miden elementos tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo, señalando factores que van desde el tiempo de permanencia en los centros escolares o la existencia o no de servicios de comedor, hasta factores relacionados con cultura o sedentarismo.

Las políticas de equidad educativa deben tener como objetivo proporcionar a cada individuo los recursos y condiciones necesarias para alcanzar la igualdad de oportunidades en el acceso a los conocimientos y competencias que proporciona la educación, así como a conseguir el máximo desarrollo de su potencial.

Con la elaboración de este índice (que utiliza los indicadores de pobreza educativa arriba mencionados), se pone el foco en el valor que tienen las políticas públicas en educación para romper el ciclo de la desventaja social, de pobreza y la exclusión. En él se expresa la posición media que una determinada Comunidad o Ciudad Autónoma ocupa en el conjunto de los 14 indicadores que se han considerado y que se reflejan a continuación. En cada indicador concreto, se ordenan las comunidades y ciudades autónomas en función del valor que cada una representa y se les ha adjudicado una posición del 1 al 19, siendo 1 la más desfavorable y la 19 la más favorable.

Bloque 1

Nº Indicador	Nombre Indicador
1	Servicios en Educación y Cuidados de la Primera Infancia
2	Tiempo de Permanencia en el Centro Educativo en Educación Primaria
3	Tiempo de Permanencia en el Centro Educativo en Educación Secundaria
4	Centros Escolares con Servicios de Comedor
5	Calidad de las Infraestructuras Físicas de los Centros
6	Aulas con Acceso a Internet
7	Tasa de Abandono escolar Temprano

Bloque 2

Nº Indicador	Nombre del Indicador
8	Asistencia a cine, teatro y otros espectáculos
9	Asistencia a museos, jardines botánicos, bibliotecas y similares
10	Tiempo dedicado a videojuegos
11	Tiempo dedicado a la televisión
12	Práctica regular de deporte
13	Utilización de Internet
14	Disponibilidad de libros en el hogar

Así, de estos indicadores obtenemos datos como:

- El objetivo de escolarización entre 0 y 3 años de la UE –que aspira a mantener una tasa de cobertura del 33% del total de los niños de esa franja de edad– sólo se cumple en 7 CCAA.
- La jornada intensiva es mayoritaria en educación primaria y avanza aceleradamente en educación secundaria.
- Casi uno de cada dos centros no ofrece servicio de comedor.
- Más de la mitad de los centros tienen una valoración negativa de impacto de sus infraestructuras en el proceso educativo.

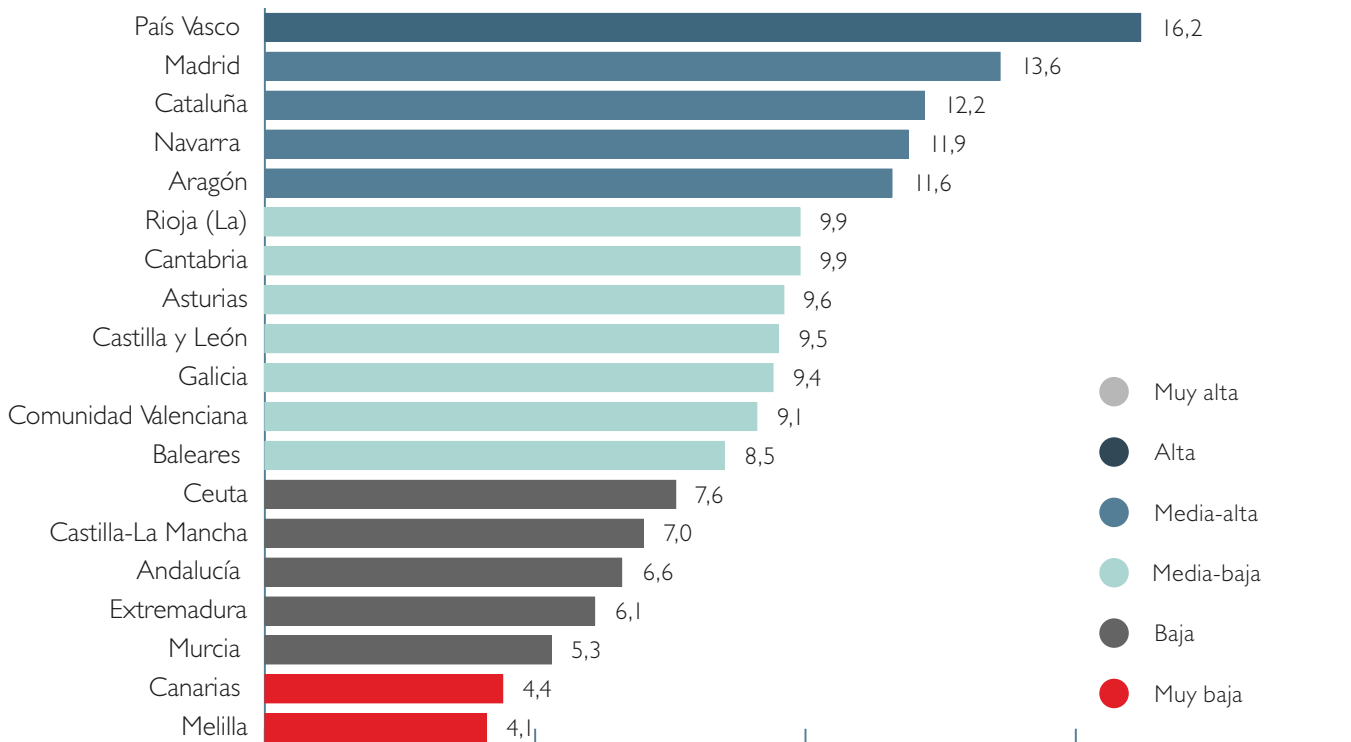
- Las tasas de abandono escolar están muy lejos del objetivo fijado por la Estrategia UE 2020 (10%) y solo cumple este objetivo el País Vasco.
- El Acceso a Internet en las aulas se encuentra entre el 79 y el 100%
- 7 de cada 10 familias no gastan más de 1 euro al año en actividades culturales
- El 63% de los niños ven más de una hora al día de televisión, la misma cantidad practica actividades físicas organizadas al menos una vez a la semana.
- El acceso a Internet fuera del ámbito escolar es una media de 92,5%



El objetivo de escolarización entre 0 y 3 años de la UE solo se cumple en 7 comunidades



Índice Save the Children de equidad educativa por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia.



Políticas públicas contra la pobreza educativa

Junto al índice de Equidad educativa, se ha llevado a cabo un análisis de las políticas regionales contra la pobreza educativa, evaluando las mismas en cuanto a su pertinencia y su coherencia:

→ **Análisis de Pertinencia:** las comunidades y ciudades pueden clasificarse en 4 grupos atendiendo a su situación en términos de equidad educativa y la amplitud de sus políticas específicas.

a) **Comunidades divergentes.** Presentan niveles relativamente bajos en la mayoría de dimensiones de equidad educativa y niveles de actuación claramente inferiores a los de otras comunidades: Canarias, Murcia, Castilla-La Mancha, Baleares y Asturias.

b) **Comunidades convergentes.** Con niveles medios o bajos en la mayoría de los ámbitos de la equidad educativa considerados pero que, a diferencia de las anteriores, está desarrollando políticas públicas específicas más completas: Melilla, Ceuta, Andalucía, Extremadura, C-León y Galicia.

c) **Comunidades en Alerta.** Se caracterizan por tener políticas de equidad educativa de nivel medio-alto pero que, en la medida que sus niveles de esfuerzo en políticas específicas son también relativamente bajos, pueden verse agravados a corto y medio plazo: Cantabria, Comunidad Valenciana, Aragón y Madrid.



Fuente:
Elaboración propia.

Nivel de pobreza educativa (en sus distintas dimensiones)

d) **Comunidades líderes.** Que lideran la promoción de la equidad educativa, desarrollando actuaciones específicas muy amplias y completas, formalizadas y con una dotación de recursos relativamente importante pese a estar en un puesto alto en ámbitos de equidad: La Rioja, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco.

→ **Análisis de Coherencia:** la evaluación de políticas debe atender a la alineación de las actuaciones específicas para solventar las posibles deficiencias de equidad educativa con las políticas y líneas de actuación establecidas a nivel nacional y recomendaciones y directrices UE.

Principales conclusiones

→ La educación como herramienta para romper el ciclo de la desventaja. Existe una correlación entre el índice de equidad educativa/pobreza educativa elaborado por Save the Children y los niveles de pobreza infantil.

→ La universalidad del derecho a la educación no basta, la educación debe asegurarse más allá del aula.

→ La gratuidad no es sinónimo de equidad en España.

→ La información disponible no es suficiente para conocer la calidad de acceso a la educación en igualdad de oportunidades.



Propuestas

1ª Garantizar el acceso a la educación, contemplando el proceso educativo en su perspectiva más amplia: como el acceso a los conocimientos, la salud, el deporte, las actividades culturales y de ocio.

2ª Promocionar dentro de los centros educativos la escolarización para tratar de evitar el abandono escolar.

3ª Establecer Programas o actuaciones dirigidas a garantizar una Educación Infantil de calidad, tanto en la etapa de 0 a 3 años como de 4 a 6.

4ª Garantizar la accesibilidad al servicio de comedor (económica y por cercanía) de todos los menores, así como la calidad nutricional de las dietas que se ofrecen en estos servicios.


5ª Garantizar las actividades extraescolares en los centros educativos para los menores de todas las edades.

6ª Garantizar unos centros confortables asegurando las condiciones adecuadas de las infraestructuras físicas y ambientales adecuadas que promuevan la asistencia a los centros educativos, habilitando la partida presupuestaria al efecto.

7ª Asegurar una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas: educación inclusiva.

8ª La educación no puede ser sólo responsabilidad de los centros educativos. Las distintas administraciones, las familias, las asociaciones, las redes culturales y los agentes económicos deben involucrarse y crear “comunidades educativas”.

9ª Garantizar el conocimiento de la realidad sobre la que se opera y a la que van destinadas las políticas públicas de educación.

10ª Integración y acceso de los grupos minoritarios al proceso educativo: niños/as inmigrantes. 



Las políticas de equidad educativa deben tener como objetivo proporcionar a cada individuo los recursos y condiciones necesarias para alcanzar la igualdad de oportunidades


Cómo ha afectado la crisis a la atención a la diversidad



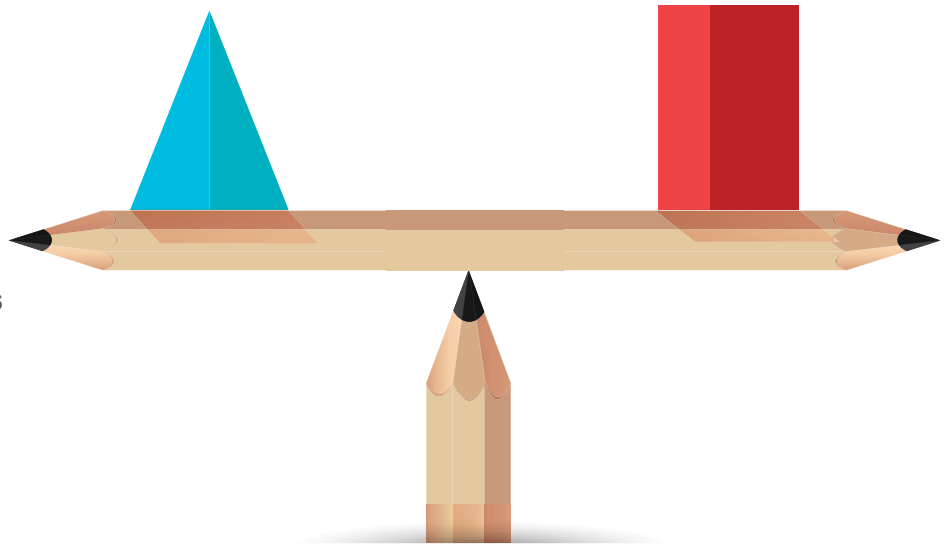
Miguel Recio

Catedrático de Filosofía de Bachillerato y director del IES Vega del Jarama (Madrid)

ES CONOCIDO QUE LA CRISIS ECONÓMICA HA SIDO PAGADA CON UN RECORTE SUSTANCIAL DE LOS FONDOS CON LOS QUE SE GARANTIZAN LOS DERECHOS SOCIALES, COMO EL EDUCATIVO.

Pero quizá no lo sea tanto que ese recorte ha coincidido en el tiempo con una disminución de los ingresos públicos, vía desgravaciones fiscales a las rentas más altas, incluyendo desgravaciones por gastos educativos, realizados fundamentalmente por familias adineradas en centros privados. Y tampoco es tan conocido que, en el gasto, los recortes no han afectado a todas las partidas por igual, sino que han sido las partidas más compensadoras, es decir, las destinadas a becas y ayudas, a la atención a la diversidad, etc., las más castigadas; con ello se quiebra el principio de igualdad de oportunidades, negándosela a los que quieren ejercer el derecho a la educación desde una situación socioeconómica más desventajosa. Así, ni la crisis económica se ha resuelto con una mejora en la eficiencia, ni la ha causado un gasto público educativo excesivo e ineficiente. 

Esta reducción de las partidas más compensadoras y de la equidad son una propuesta premeditada, no una mera consecuencia no deseada de los recortes; ha habido dinero para la ampliación de los conciertos, para las desgravaciones..., pero no para becas ni para la atención a la diversidad. Y no ha afectado por igual ni a todas las administraciones (central, autonómica y local), ni -dentro de las autonómicas- a todas las comunidades autónomas; ni tampoco a todas las etapas, ni programas educativos.



Comienzan los recortes

Estas medidas empezaron -de hecho- en el curso 2009/2010, pero el Real Decreto-Ley 14/2012 y la LOMCE ha fijado el marco en el que estas actuaciones tienen su respaldo legal, convirtiendo esta situación en norma y elevando a derecho lo que ha venido siendo una política de recortes.

Las distintas administraciones educativas tienen una responsabilidad diferente en la atención a la diversidad. El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de regular los aspectos básicos del derecho a la educación y garantizar la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de este derecho (art. 149.1. de la Constitución). Para ello, al fijar “el gasto público realizará una asignación equitativa de los recursos públicos, y su programación y ejecución responderán a los criterios de eficiencia y economía” (art. 31.2). Para cumplir este mandato, la LOE fijó, en su memoria económica y articulado, unos fondos que se distribuían entre las distintas autonomías con la finalidad de avanzar en un acceso a la educación en condiciones de igual-

dad, compensando las diferencias y atendiendo a la diversidad. Así, se establecieron los fondos PROA, los destinados al Programa Educa3, etc. Es cierto que el gasto público realizado por el Ministerio de Educación es solo un 5% del total, pero su valor compensador es enorme. Para muchas comunidades, esos fondos eran esenciales para llevar a cabo la atención a la diversidad en su territorio, pues el coste de las competencias educativas se había estimado sobre la base del coste de los servicios transferidos, sin mucho margen de maniobra. Pues bien, en 2012 el Ministerio suprimió la inmensa mayoría de estos fondos. La cuantía destinada a gasto público en educación no universitaria se redujo, entre 2012 y 2009, en un 55,4%, siendo estas partidas las más afectadas. Esta práctica de recorte de los fondos de los Programas de Compensación Educativa ha seguido, con especial intensidad, en el presupuesto de 2015, quedándose reducidos a una mínima expresión. Ese es el triste destino de los fondos de un programa que empezó en 1983 en otro contexto político y social.

Crece el alumnado y disminuye el profesorado

En los presupuestos educativos de los territorios, la cuantía destinada a gasto público en educación no universitaria disminuyó, entre 2012 y 2009, en un 13,7%, siendo la caída salarial y la reducción de plantilla el motivo más importante; a ello hay que unir el recorte en los programas que más específicamente atienden a la diversidad. Así, el denominado Programa



Ha habido dinero para ampliación de conciertos y desgravaciones, pero no para becas ni para la atención a la diversidad





Madrid, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana están a la cabeza de los recortes inequitativos

↳ de Diversificación Curricular, entre 2009/2010 y 2012/2013 redujo el número de sus alumnos de centros públicos, ¡aumentando los de los privados! Se han perdido buena parte de las horas de apoyo en Primaria; en Secundaria ha disminuido el peso de los departamentos de orientación y de sus profesionales (supresión de profesores de Aulas de Enlace, de Compensatoria, de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, de los PTSC, etc., abuso de las jornadas parciales y de la itinerancia de este profesorado) y no se realizan los desdobles, prácticas y apoyos previstos en la ley para la ESO, con lo que se incumple la norma. Todo ello en un momento en el que el alumnado de Primaria creció un 5% y su profesorado disminuyó en un 1,8%, lo que condujo a un incremento en el ratio. En Secundaria el alumnado se incrementó en un 1% y su profesorado se redujo en un 8,6%, conllevando el aumento de la ratio alumnos por aula.

Y esto a pesar del empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado: incremento del horario lectivo (las clases impartidas) en un 12% (caso de Secundaria); crecimiento del número de alumnos por clase hasta un 20%; reducción de las horas de preparación de materiales específicos, las de coordinación, atención a pendientes, prácticas, biblioteca, etc.; aumento de la temporalidad (porcentaje de interinos), de las jornadas parciales no voluntarias, etc. Un incremento de la jornada docente se podría haber destinado a atender la diversidad o a incrementos de escolarización, pero se dedicó a intentar compensar los más de 30.000 profesores suprimidos, no llegando a cubrir las necesidades de atención a la diversidad.


Los efectos en el alumnado no se dejan esperar: la brecha en la tasa de abandono educativo Temprano (AET) -en un contexto de reducción de esta tasa- se agranda entre nacionales y extranjeros, llegando, para estos últimos, a ser,

en 2013, el doble que la de los españoles. Ha disminuido el número de centros públicos con comedor (5,1%), mientras que sube en los privados (0,3%). Esto ha supuesto la pérdida de un 18,4% del alumnado de centros públicos usuario del comedor. Ha bajado el número de centros públicos con transporte (5,9%), mientras que sube en los privados (6,1%), lo que ha supuesto la pérdida de un 6% del alumnado de centros públicos usuario del transporte. Se han cerrado numerosos centros rurales, lo que ha hecho más necesario el transporte escolar y su financiación, sin que se produzca esta para la educación infantil o la postobligatoria (FP). Esta situación coincide, además, con una reducción de las becas de comedor: de 185.578,7 miles de euros a 165.988, un 10,6% menos de fondos destinados a este fin.

Pero no todas las comunidades autónomas han actuado de la misma manera: Madrid, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana están a la cabeza de este tipo de recortes inequitativos.

En resumen, la crisis ha sido una excusa para reducir el gasto público educativo y disminuir su equidad. Pronto veremos reducciones de impuestos, dando por sentada la suficiencia del gasto público: es decir, otra vez van a pagar menos quienes más tienen (reducción en el ingreso), pero van a recibir menos quienes más lo necesitan (los que van a centros públicos, los destinatarios de los programas de atención a la diversidad necesitados de compensación educativa). No se trataba, pues, de reducir el déficit público, sino de que esta reducción cayera en los de abajo.

Más para los que más tienen

La crisis también ha servido para aumentar la ineficiencia del gasto público, desviando los escasos fondos públicos a empresas y entidades privadas (vía conciertos, subvenciones...). Esto ha ayudado a construir una sociedad que ha salido de esta crisis -a diferencia de lo ocurrido en otros países de la UE o en España en crisis anteriores- con más desigualdad, con un reparto de la renta disponible cuya evolución la ha concentrado en el porcentaje de la población que más tenía; mientras tanto, se recortan los servicios educativos públicos, que suponen, para la población con menos renta, una de las escasas oportunidades de mejora de su posición social. 

Medidas de atención a la diversidad en el actual marco legal vigente.

Impacto previsible en el sistema educativo a partir del próximo curso



Dr. D. Miguel López Melero

Catedrático de Didáctica y Organización escolar
Universidad de Málaga

ESTOY MUY CONTENTO DE PARTICIPAR EN LA I JORNADA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA, organizadas por la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO. Muchas gracias por invitarme a compartir este tiempo de reflexión y diálogo sobre una temática que nos preocupa a todos y todas, máxime en unas circunstancias tan adversas para la escuela pública –en realidad para todo lo público– como las que venimos sufriendo por los abusos desmesurados e irracionales del Gobierno del Partido Popular que está desnaturalizando y dejando sin significado todo lo relacionado con lo público. Queridos amigos y amigas nada ocurre por azar, siempre hay una causa. La LOMCE, una ley elaborada contra lo público, ya está en vigor. No es una ley

que garantice el derecho a la educación, sino una actitud que nos retrotrae a la época más dura de la educación en España. En nuestro país la inequidad educativa se ha constituido como una realidad en nuestras escuelas y el Partido Popular ha olvidado que lo público, en una sociedad democrática, es el espacio donde se desarrollan los Derechos Humanos. ¿Qué debemos hacer en estas circunstancias cuando la LOMCE no aporta nada a la equidad educativa?





La LOMCE, institucionalmente, desmonta un modelo comprensivo e inclusivo de escuela que hablaba de solidaridad, cooperación, respeto, justicia, democracia, etc., por un modelo elitista, segregador y discriminatorio

- ↳ Para dar cuenta de lo que acabo de afirmar estructuré mi intervención planteando unas cuestiones previas, a saber:

En primer lugar, si queremos entender la LOMCE, debemos comprender primero las ‘políticas’ del Partido Popular: no es cuestión de analizar la LOMCE por partes o apartados, sino que debemos analizar las políticas de este gobierno supra-conservador en todos su ámbitos: sanidad, justicia, seguridad ciudadana, etc. El Partido Popular en todas sus políticas tiene la misma finalidad: un cambio de rumbo ideológico pues, hay que construir otra ciudadanía, otra sociedad. Durante las dos últimas décadas del siglo pasado aprendimos a vivir en una sociedad denominada el Estado del Bien-Estar, de origen capitalista, pero suave, que necesitaba de una educación en valores para su desarrollo, tales como: respeto, libertad, igualdad/equidad, solidaridad, inclusión, calidad, etc. Con la llegada del Partido Popular al gobierno, su prioridad era instaurar una educación que rompiera con todo esto e, inmediatamente, se cambió la educación en valores por la cultura del esfuerzo, del mercado y de la competitividad.

En segundo lugar, no debemos analizar la *Respuesta a la Diversidad* dentro de la LOMCE como algo aislado, sino que todos los

cambios que ofrece esta ley con respecto a la LOE, repercuten en las personas y colectivos más necesitados de manera más acusada que en el resto. La LOMCE, institucionalmente, desmonta un modelo comprensivo e inclusivo de escuela que hablaba de solidaridad, cooperación, respeto, justicia, democracia, etc., por un modelo elitista, segregador y discriminatorio. Personalmente mata las ilusiones de aquellas personas que confiábamos en que era posible construir una escuela sin exclusiones. Para ello utilizan los recortes como pretexto, que significan menos oportunidades para los colectivos más pobres y para los que tienen más dificultades, y la creación de itinerarios para segregar, porque no sólo se hacen recortes económicos sino recortes de derechos. Es una ley que beneficia a las élites y clases sociales altas y castiga y margina al resto, especialmente a las clases populares y a los colectivos más desfavorecidos.

En tercer lugar, fui muy autocrítico con la aplicación de la LOGSE y la LOE, porque en la práctica, ni la administración educativa ni una gran mayoría del profesorado, entendieron adecuadamente qué significaba la educación inclusiva y se llevaron a cabo prácticas muy centradas en los sujetos (integración) y no en cambiar los sistemas (inclusión). Desde mi punto de vista, se cometieron abusos en la aplicación de ambas leyes al pensar que la respuesta más adecuada a la diversidad de alumnado era a través de *programas específicos* y no de cambios estructurales en el sistema educativo, así como realizar diagnósticos muy centrados en los sujetos y en sus familias y no en el sistema educativo, también adaptaciones curriculares, intervenciones fuera del aula, programas de compensatoria, etc. Estas prácticas ponían y ponen de manifiesto que en el fondo la administración educativa y el profesorado pensaban –siguen pensando– que deben existir dos tipos de escuelas: ‘escuelas comunes’ y ‘escuelas y aulas especiales’, y este pensamiento impide la construcción de la escuela inclusiva. La LOMCE subraya este aspecto (Véanse los artículos 9 y 16). En una sociedad democrática, el respeto a la diversidad no consiste en proponer programas específicos, sino en erradicar la exclusión.

¹ Aunque es verdad que el concepto de discapacidad ya no es tan peyorativo como en épocas pasadas, porque ha ido evolucionando y hoy se entiende como la resultante de las oportunidades que las personas de capacidades diferentes tengan para participar plenamente en la sociedad, muy a pesar de todas las barreras y actitudes negativas que les suele imponer el entorno; sin embargo, a mi me gusta hablar mejor de personas con capacidades diferentes.

En cuarto y último lugar, dejé muy claro yo cuando hablo de diversidad no me refiero a ‘discapacidad’, sería una reducción. Hablo de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias de género, de etnia, de religión, de procedencia, de hándicap, etc. Hablo de diversidad y no de ‘discapacidad’¹. Estas diferencias, lejos de ser un obstáculos se han de considerar como oportunidades de aprendizaje, porque mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues bien, el cuadro que pinta la LOMCE no tiene nada que ver con esto y, en parte, está sustentado en las erróneas prácticas que hemos realizado desde la LOGSE y la LOE.



Después hice un rápido recorrido de las repuestas que se han dado a la diversidad en las instituciones educativas desde la segunda mitad del siglo pasado hasta la LOMCE. Dichas respuestas estaban condicionadas por una cultura muy generalizada en el mundo de la educación, de influencia médica y psicológica, que consideraba dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘deficiente’, y, lógicamente, se vivía en el convencimiento de que estos últimos requerían procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Dicha dicotomización se justificaba por la búsqueda de una clasificación diagnóstica que determinase quién debería recibir una educación ‘normal’ y quién ‘especial’ (etiquetaje). De ahí que fluctuasen las respuestas educativas del olvido más absoluto (exclusión) al actual reconocimiento y requerimiento de participación en la vida escolar (inclusión). Pasando, lógicamente, por las respuestas más comunes, como han sido la educación en colegios específicos (segregación) hasta las reformas educativas que aconsejaban una educación con el resto del alumnado (integración), pero sin grandes transformaciones institucionales ni en el pensamiento del profesorado.

Y subrayé que la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; precisamente si se da respeto, participación y convivencia, el aprendizaje está garantizado. Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos

segregadoras y más humanizantes. Hablar de participación en la escuela es hablar de democracia escolar. En una escuela democrática se debe educar en los valores democráticos de respeto, solidaridad, tolerancia, cooperación y participación, entendiendo, –claro está–, la democracia en la escuela como el aprendizaje de un estilo de vida y no sus aspectos más formales. Pero, además de la participación en la comunidad y en la cultura normal, el concepto de inclusión supone también la participación en el currículum común. De ahí que sea necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y la apertura a los otros como legítimos otros en su diferencia, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos. En este sentido, hablar de educación inclusiva tiene que ver con la búsqueda de la equidad, de la justicia social, de la democracia y del cumplimiento de los Derechos Humanos; es decir, es hablar del proceso humanizador que supone vivir las diferencias.



De ahí que sea necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y la apertura a los otros como legítimos otros en su diferencia, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos

↘ Pues bien, nada de esto se contempla en la LOMCE y de un plumazo elimina 'la educación para todos y para todas'. Según la UNESCO (Jotiem, 1990 y Salamanca, 1994) la cosa estaba muy clara: todas las niñas y niños, y toda la juventud del mundo, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. Y ésta sólo se logra cuando se educan juntos niños y niñas de etnia, de género, de hándicap, de procedencia, de religión diferentes. No que nuestro sistema educativo tenga derecho a acoger a un cierto tipo de alumnado y a rechazar a otro. Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado.

A pesar de estar tan claro, cuando hablamos de educación inclusiva no podemos evitar que se produzca una doble representación mental, una orientada a los sujetos de aprendizaje –principalmente las personas discapacitadas– y otra a los sistemas educativos. El elegir una u otra determina si hablamos de integración o inclusión. Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración. Si no rompemos esta doble mirada difícilmente estaremos realizando prácticas inclusivas. ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje! Lo que trato de decirles es que no liguemos las dificultades de aprendizaje a las personas sino al currículum. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, sino buscando metodologías que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. En este sentido el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades.

Mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. Esto que digo no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en educación. Desde mi punto de vista, la escuela pública es aquella que ofrece un modelo educativo equitativo y donde no puede haber excluidos.

Pues bien, hecha esta mirada retrospectiva, describí el cuadro que pinta la LOMCE que nada tiene que ver con lo anteriormente expuesto. Desde mi consideración de que una ley de educación debe formar una ciudadanía librepensadora, culta, democrática y justa, la LOMCE pretende todo lo contrario: una ciudadanía inculta, disciplinada/obediente y antidemocrática. Lo que importa son los resultados, la competitividad y el rendimiento económico. No se garantiza una educación inclusiva y, menos aún, una sociedad inclusiva. Es una ley muy peligrosa y debe preocuparnos, porque es una vuelta a un pasado que yo pensaba que ya estaba superado. Los principios y valores en los que se inspira y, sobre todo, las propuestas que quieren implantar nos retrotraen a los años sesenta o setenta del siglo pasado. En síntesis es una ley de *orden* y *mando*, elaborada sin evaluación previa de la existente; fundamentada en un modelo educativo ultra-conservador que recuerda a *la letra con sangre entra*; propone una vuelta a las catacumbas: *ruptura con los ciclos, reducción curricular, reválidas*; donde se premia las escuelas *antidemocráticas* y fomenta la competitividad entre ellas; disminuyendo *la participación* de los padres y madres en los centros; convierte al profesorado en un personaje *sin autonomía e instrumentalizado (estándares de aprendizajes evaluables)*; que beneficia a las clases altas y castiga a las clases populares, va en contra de *lo público*; supedita la educación *al mercado y a las necesidades económicas*; *blinda la religión católica* en detrimento de la filosofía, música, de las humanidades y de otras religiones y *falta el respeto* a las diferencias humanas como valor.

Y desde ese cuadro tenebroso propuse una reflexión compartida ante el problema en el que estamos inmersos, planteando que no es un problema menor, sino un problema axiológico e ideológico que entre todas y todos hemos de resolver si queremos que la escuela sea una escuela sin exclusiones.

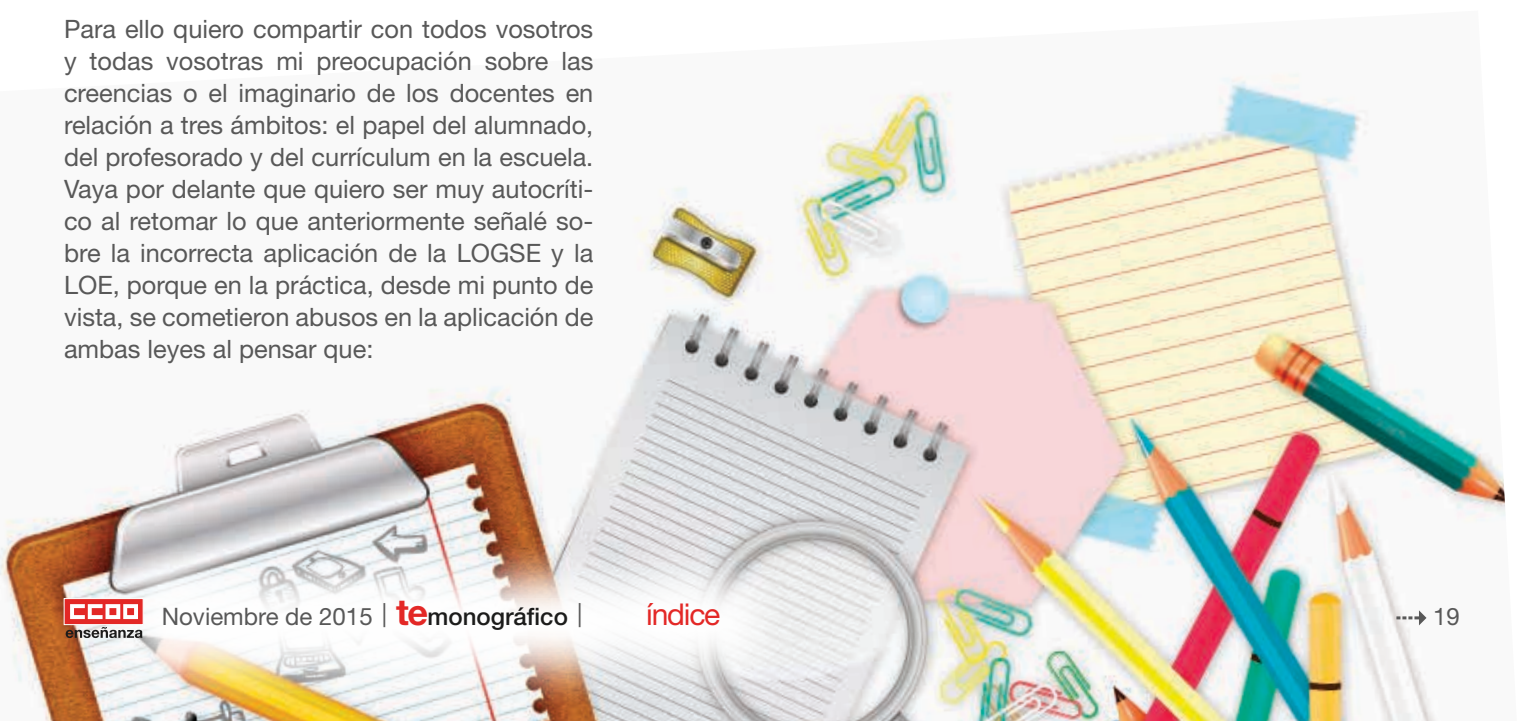
Sabemos, y si no lo sabemos lo deberíamos saber, que la escuela desde finales del siglo pasado está en un proceso de cambio, buscando cómo darle respuesta a la diversidad de alumnado que acude a sus aulas sin provocar exclusión, máxime cuando las instituciones escolares viven inmersas en una sociedad que es cada vez más discriminadora y deshumanizante, y esta exclusión social origina, inevitablemente, problemas en el ámbito familiar (abandono, alcoholismo, maltrato, etc.). Lógicamente, todo ello, se transfiere a la escuela y ésta debe saber buscar la respuesta adecuada a las situaciones problemáticas diversas que se generan. Pues bien las políticas educativas del Partido Popular están frenando dicho cambio y la LOMCE es el ejemplo de ello.

De ahí la urgente necesidad de que los poderes públicos aborden la educación en nuestras escuelas, a través de políticas educativas que propicien un cambio de escuela y de formación en sus enseñantes muy contraria a la LOMCE (*Por una nueva política Educativa*. Foro de Sevilla, 2015). Es necesario una nueva escuela para una nueva civilización, donde las niñas y niños que acudan a ella tengan garantizado el mismo modelo educativo independientemente de la etnia, religión, hándicap o condición socioeconómica.

Para ello quiero compartir con todos vosotros y todas vosotras mi preocupación sobre las creencias o el imaginario de los docentes en relación a tres ámbitos: el papel del alumnado, del profesorado y del currículum en la escuela. Vaya por delante que quiero ser muy autocrítico al retomar lo que anteriormente señalé sobre la incorrecta aplicación de la LOGSE y la LOE, porque en la práctica, desde mi punto de vista, se cometieron abusos en la aplicación de ambas leyes al pensar que:

- a) Deben existir dos tipos de alumnado, aquellos que tienen dificultades para aprender ('discapacitados') y aquellos que no tienen ('normales') y en función de esta concepción se establecen dos modelos de enseñanza.
- b) Como consecuencia de lo anterior se piensan que son necesarios dos tipos de profesorado para atender a cada uno de los dos colectivos de alumnados diferentes.
- a) Y, lógicamente, el material de aprendizaje (Currículum) también debe ser diferente para unos y otros, dando carta de naturaleza a las adaptaciones curriculares como opción curricular cuando todas ellas son reducciones del currículum.

En síntesis, se ha pensado en el mundo de la educación que la respuesta más adecuada a la diversidad de alumnado era a través de *programas específicos* y no de cambios estructurales en el sistema educativo, así como realizar diagnósticos muy centrados en los sujetos y en sus familias y no en el sistema educativo, también adaptaciones curriculares, intervenciones fuera del aula, programas de compensatoria, etc. Estas prácticas ponían y ponen de manifiesto que en el fondo la administración educativa y el profesorado, en general, pensaban –siguen pensando– que deben existir dos tipos de escuelas: 'escuelas comunes' y 'escuelas y aulas especiales', y este pensamiento impide la construcción de la escuela inclusiva. En una sociedad democrática, el respeto a la diversidad no consiste en proponer programas específicos, sino en erradicar la exclusión. ↗





Necesitamos de un profesorado excelente y comprometido con la diversidad que actúen como verdaderos educadores y educadoras y no sólo como enseñantes, sino docentes bien formados científicamente y potenciadores de la cultura de la investigación y de la innovación educativa

- ↳ Para darle sentido a todo ello planteé cómo salvar una serie de barreras políticas, culturales y didácticas que estaban impidiendo la construcción de instituciones educativas inclusivas y propuse repensar la escuela. En el mundo de la psicopedagogía y de las ciencias cognitivas está surgiendo una visión nueva y radical de la naturaleza humana que debe ser motivo de discusión y debate en los encuentros como éste. Descubrimientos recientes en el estudio del cerebro (neurociencia) y en el desarrollo infantil obliga a los docentes a replantearse un nuevo papel en las instituciones educativas y a que tomen conciencia de la trascendencia de aquella para la sociedad. Este repensar la formación de los docentes no sólo debe orientarse a ampliar los conocimientos disciplinarios (tales como antropología, economía, política, sociología) y de investigación, sino a mejorar los propios de psicología y psicopedagogía en su doble dimensión teórico-práctica que posibilite una más adecuada respuesta a la diversidad de alumnado en nuestras aulas. Sin olvidar que tenemos que defender el proyecto educativo democrático que emana de los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos del Niño (1989). El profesorado no puede verse solo como enseñante, especialmente en secundaria, sino como educador y enseñante. Hay que unir en la formación de los docentes los ámbitos científicos, docentes y prácticos.

Educar a todo el alumnado sin distinción es la finalidad primera de la escuela inclusiva. Sin embargo, todavía hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir ni de compartir la cultura.

Se les ha robado el derecho a aprender. Por ello, devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender en las mismas condiciones que el resto del alumnado. De ahí que sea necesario hablar de una escuela sin exclusiones, donde todas las personas se eduquen y no unos pocos y el resto forme una clase inferior. La escuela sin exclusiones no tiene que ver sólo con la Didáctica y lo didáctico, ni con la investigación e innovación educativa, sino con la justicia social y el mundo de los valores. Es necesario construir un mundo mejor, y hemos de empezar construyendo una escuela mejor. La escuela inclusiva se ha de construir desde una nueva forma de pensar, de comunicar, de sentir y de actuar. Y desde mi punto de vista apuntaría las siguientes estrategias para su construcción.

Una nueva forma de pensar:

1ª Estrategia: *Devolverle a todas los niños y niñas, y también a los jóvenes, el deseo de aprender*

Afirmar esto requiere un cambio de mentalidad en el profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de todo el alumnado. Este giro en su pensamiento conlleva, en primer lugar una re-conceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico y, en segundo lugar, supone que el profesorado en su práctica diaria no tenga actitudes negativas hacia la diversidad, ni provoque situaciones de discriminación e invisibilidad. Una persona es invisible cuando no es sentida como necesaria para la vida escolar.

2ª Estrategia: *repensar la formación inicial y permanente del profesorado (aprender mientras enseñamos)*

Para que haya prácticas excelentes debe haber profesorado excelente. Necesitamos de un profesorado excelente y comprometido con la diversidad que actúen como verdaderos educadores y educadoras y no sólo como enseñantes, sino docentes bien formados científicamente y potenciadores de la cultura de la investigación y de la innovación educativa. Lo que quiero decir es que necesitamos un profesorado en los ámbitos científicos, didácticos y práctico, que sea participativo y comprometido. Las buenas prácticas se consiguen con la participación democrática en las aulas: profesorado y alumnado trabajando cooperativamente.

3ª Estrategia: *Construcción social del conocimiento (Proyectos de investigación)*

Hablamos de *proyectos de investigación* porque consideramos que la indagación es el fundamento del aprendizaje. La idea de *proyecto* no es la idea de tema, en sentido tradicional, y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno detrás de otro, tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de conseguir: los *proyectos de investigación* son un modo de '*aprender a aprender en cooperación*'. Es algo dinámico que primero se imagina (pensar) y después se construye (acción). Los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva, es decir con esa capacidad del individuo de hacer planes, de buscar, de indagar, de experimentar, de construir. Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (WELL, G, 2002). Todo ello propiciará en el alumnado el desarrollo cognitivo y cultural así como la organización mental necesaria para la construcción del conocimiento y la comprensión del mundo. En este sentido el método de proyectos nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce, completamente, en la construcción social del conocimiento. De ese conocimiento que aún no existe, pero que nosotros lo vamos a construir. Esto supone romper con siglos de enseñanza tradicional. Dicha metodología favorece el aprendizaje autónomo de todo el alumnado, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para "*aprender a aprender*", tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, aprender a diseñar un plan de acción, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc. Nos interesa el desarrollo del proceso lógico de pensamiento, el saber crear itinerarios mentales en los niños y niñas, y en los jóvenes, más que el resultado.

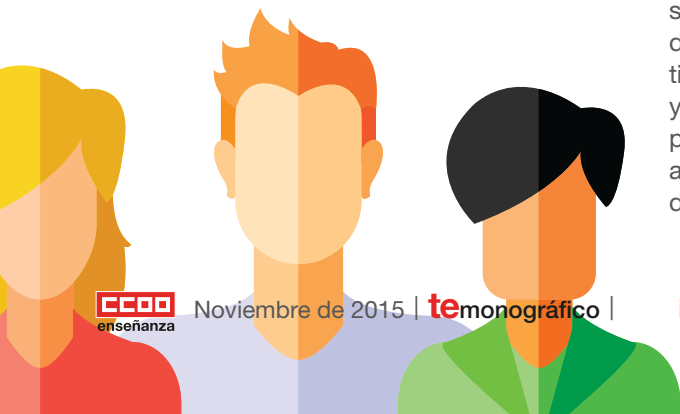
Una nueva forma de conversar

4ª Estrategia: *Grupos Heterogéneos y trabajo cooperativo en las aulas (Aprendizaje dialógico)*

La construcción social del conocimiento la llevamos a cabo en grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos propósitos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y unas normas de entendimiento donde se reflexiona sobre una tarea común. Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es 'hacer deberes', para comprender que a la escuela se va a construir el conocimiento con sus compañeros y compañeras. Más aún, en este proceso el alumnado va responsabilizándose de su modo de aprender y es capaz de autorregularlo ("*aprender a aprender*" y "*aprender cómo aprender*"). Mientras esto no se entienda se seguirá dividiendo el conocimiento en más y más fragmentos de disciplinas inconexas y descontextualizadas para ser memorizadas y, más tarde, medidas/evaluadas, impidiendo que el alumnado aprenda a enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana siguiendo un proceso lógico de pensamiento y de manera interdisciplinar.

5ª Estrategia: *El diálogo y el trabajo cooperativo entre los profesionales del centro*

Cuando el currículum atiende y desarrolla todas las dimensiones del ser humano: la cognición y la meta-cognición, el lenguaje y el mundo de significados de la comunicación, los valores y normas, y el desarrollo de la autonomía personal, social y moral, se necesita que todo el profesorado intervenga cooperativamente, tanto en el diseño como en el desarrollo del currículum y, por supuesto, para que el alumnado aprenda a trabajar de manera cooperativa en grupos heterogéneos, el profesorado debe primero trabajar cooperativamente (comunicación horizontal). Entendemos por aprendizaje cooperativo una manera de construir el conocimiento (cultura del aula) trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad (TOMASELLO, M. 2010), donde el aprendizaje dialógico y la confianza son los fundamentos de la convivencia escolar.





El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho se produce, sencillamente, respetando a las niñas y a los niños en su diferencia

↳ Una nueva forma de sentir

6ª Estrategia: *El aula como comunidad de convivencia y aprendizaje*

Hablamos de convertir las aulas en comunidades de convivencia y aprendizaje cuando reorganizamos las aulas de tal manera que todas las niñas y niños tienen las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. Y esto sólo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas cooperativas y estableciendo normas de convivencia entre todos y todas (buscando normas de entendimiento). Cuando las niñas y los niños, y los jóvenes, comprenden que todos sus compañeros y compañeras pueden aprender y que cada persona aprende de una manera, pero todas, ayudándose, lo pueden conseguir, es cuando el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje. Que es lo mismo que decir que el aula se convierta en una comunidad de apoyo permanente.

A partir de aquí hay que expresar que además de *aprender a aprender* correctamente el alumnado debe aprender que se aprende con otros y otras. Que el aula no sólo es un lugar para aprender a pensar, sino para aprender a convivir. Precisamente desde la confianza que se ha despertado en los primeros días de clase se construye la convivencia en el aula y para poder convivir son necesarias establecer unas normas de convivencia desde la libertad y desde la igualdad de todos y todas. Y lo mismo que vamos a aprender a aprender vamos a aprender a construir la confianza a través del respeto, del diálogo y de la solidaridad. Sólo así aprenderemos a construir la democracia en nuestra clase.

7ª Estrategia: *El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro del aula*

Al convertir el aula en una unidad de apoyo y el llevar a cabo el apoyo dentro del aula reconstruimos democráticamente el aula a través de las normas y los valores. Pero no como una relación de 'cosas', sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir una educación en valores.

8ª Estrategia: *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*

El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho se produce, sencillamente, respetando a las niñas y a los niños en su diferencia. Las niñas y los niños que acuden a la escuela no son niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño, son sencillamente niños. Y en ese ser niños, se puede ser de etnia gitana, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, tener parálisis cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales. No existe Historia de la Humanidad si no existen niñas y niños. No existe Historia de la Humanidad si no hay historia de la diversidad. La Historia de la Diversidad es la Historia de las niñas y de los niños. En fin, al reconocer la diferencia como valor y derecho no sólo beneficia al niño o a la niña específicamente, sino que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una nueva forma de actuar

9ª Estrategia: *Cohesión con el equipo directivo, con el profesorado y las familias*

El equipo directivo se convierte en un valor cuando se compromete con la cultura de la diversidad (*liderazgo y equipo directivo comprometido*), al tener el convencimiento de que todos los niños y niñas pueden y deben aprender y tienen el derecho de recibir una educación adecuada que les permita el desarrollo de todas sus competencias. Inculcar en todo el profesorado y al resto de la comunidad escolar que el énfasis debemos ponerlo en la competencia de cada alumno y alumna y no en subrayar su déficit. (*Ideas y creencias compartidas entre profesorado*) se convierte en una tarea permanente evitando la cultura del lamento.

10ª Estrategia: *La evaluación como aprendizaje y no como calificación ni examen*

La evaluación no es cuestión de medición, la evaluación es un encuentro entre el profesorado y el alumnado con la intención de aprender uno del otro. El profesorado aprende para conocer y mejorar sus prácticas de enseñanza y el alumnado aprende de los asesoramientos del profesorado y mejora su curiosidad para seguir aprendiendo. La evaluación actúa entonces al servicio del saber y del aprendizaje del sujeto que enseña y del sujeto que aprende. Se trata de aprender juntos, aunque no han de aprender lo mismo ni de la misma forma, ni con la misma finalidad. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos hablar de evaluación formativa. La evaluación debe dejar de ser competitiva, centrada en las calificaciones individuales y pasar a formar parte del propio proceso de enseñanza y aprendizaje compartido. No se puede enseñar de manera cooperativa y luego exigirle al alumnado a la hora de la evaluación que sea competitivo. El docente debe saber que lo que debe evaluar en el alumnado es si han construido las estrategias generales y específicas que les posibilite resolver las situaciones problemáticas, presentes y futuras, y no la cantidad de contenidos curriculares adquiridos a través de pruebas, exámenes o controles que sólo sirven para clasificar, calificar y establecer ranking.

11ª Estrategia: *El Compromiso con la acción*

La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social. ↗



La evaluación no es cuestión de medición, la evaluación es un encuentro entre el profesorado y el alumnado con la intención de aprender uno del otro



↳ ... Y al final
mis reflexiones
personales

Más allá del valor simbólico e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante que nos quiere imponer el gobierno del Partido Popular, he de anunciar mi compromiso profesional y personal en la construcción de una escuela sin exclusiones unida por los valores humanos de cooperación y solidaridad que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal que emana de la LOMCE. Hemos de buscar un nuevo modelo educativo que humanice al mundo deshumanizado que se ha venido configurando en la segunda mitad del siglo XX y se subraya en la LOMCE y hagamos que el siglo XXI sea el siglo de la educación y del humanismo.

Soy muy consciente de que este sueño tiene sus contra-sueños, pero esa será la salsa de mi lucha aunque ello me lleve a convertirme en insumiso hasta que nuestros gobernantes comprendan que sin un Pacto de Estado por la Educación este país no iniciará su andadura hacia la democracia. Nuestro país no puede continuar dando tumbos y más tumbos para construir la democracia, sin lograrlo. Vivimos en un país antidemocrático que necesita de una Ley de Educación que posibilite una ciudadanía más culta, solidaria, justa y democrática (Foro de Sevilla, abril de 2015). El profesorado comprometido con la educación pública tiene el deber de reaccionar frente a la imposición cultural de pautas antidemocráticas, como es el caso de la LOMCE, una ley ideológicamente franquista y contraria a los valores de la escuela pública. El profesorado no puede seguir instalado en la indiferencia, en la rutina o en el lamento. Hemos de actuar y hemos de hacerlo impidiendo que se instale un modelo educativo pernicioso para la democracia. Por ello el profesorado debe comprender que la mejor manera de luchar contra la LOMCE es siendo un profesional competente y bien formado científica, didáctica y prácticamente. Este compromiso con el pensamiento y la acción es nuestro *ethos* democrático.

Muchas gracias por escucharme. 



Referencias Bibliográficas

DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.

FORO DE SEVILLA (2015): *Por una nueva política Educativa*.

LOE. Ley Orgánica de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Ley 2/2006, de 3 de mayo, Madrid

LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Ciencia (1990a). Ministerio de Educación y Ciencia Madrid: Servicio de Publicaciones.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, de 9 de diciembre, 8/2013. Madrid de Publicaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

LÓPEZ MELERO, M. (2013). "La educación pública: un bien básico, necesario y universal". *Rev. Ateneo del nuevo siglo*. Nº 17, octubre de 2013, p. 50-54. Edita Ateneo de Málaga. Málaga.

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, 10 de diciembre de 1948.

ONU. Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. París

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el *currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

TOMASELLO, M (2010): *¿Por qué cooperamos?* Kaz Editores. Madrid

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

¿Es compatible el actual enfoque por competencias del currículo en un modelo inclusivo?

“Si la miseria de nuestros pobres no es causada por las leyes de la naturaleza, sino por nuestras instituciones, cuán grande es nuestro pecado”.

Charles Darwin,
El viaje del Beagle

1. Introducción: la LOMCE, excluyente y segregadora

Si hay dos adjetivos que puedan definir la “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” (BOE, martes 10 de diciembre de 2013) (en adelante LOMCE), son el de excluyente y segregadora.

La LOMCE es excluyente y segregadora con el alumnado con más dificultades porque asume un concepto de “talento”, relacionado con la individualidad. que excluye los contextos socioeconómicos del alumnado y que supone, desde un claro planteamiento neoliberal, que todo se puede solucionar con el esfuerzo personal de cada uno y con su capacidad emprendedora.

Estos presupuestos contradicen de manera directa el planteamiento de atención a la diversidad de todo alumnado, abocando a muchos alumnos/as a las trampas educativas de los Programas de Mejora y de la Formación Profesional Básica.

Lo es además, porque marca itinerarios educativos que seleccionan al alumnado desde, prácticamente, 3º de Educación Primaria: unos malos resultados en la Evaluación individualizada que se lleva a efecto en este curso, puede suponer que el alumno/a, mediante la repetición de curso, quede incluido en un itinerario de fracaso educativo del que le será muy difícil salir.



Alonso Gutiérrez Morillo

Profesor de Enseñanza Secundaria del IES Cantabria (Santander).
Profesor Asociado en la Universidad de Cantabria. Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria

Y lo es finalmente, porque entiende el proceso educativo como una carrera de obstáculos, que contradice incluso a aquellos planteamientos que dice seguir (OCDE, 2012), en la que el alumnado no progresa por el desarrollo positivo de su proceso de aprendizaje, sino por la superación de una serie de evaluaciones individualizadas: 3º y 6º de Primaria, 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato; que a modo, de obstáculos de una competición hípica se colocan a lo largo de la vida educativa del alumnado y que debe superar con éxito si quiere llegar a la Educación Superior, en la que de nuevo se encontrará con reválidas de otro tipo, pero no por ello menos excluyentes: tasas universitarias desproporcionadas, reducción de becas, programa 3+2...





2. “El papel lo aguanta todo”: Competencias básicas/ competencias clave

La Orden “ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la secundaria obligatoria y el bachillerato” (BOE, 29 de enero de 2015), será el texto de referencia que marque el contexto, en el que se van a desarrollar las competencias en el modelo educativo de la LOMCE.

En dicha orden, se asume, tanto la definición de competencia básica del Proyecto DeSeCo (OCDE), como el de competencia clave (C. Europea).

Sin embargo, y como pasa de manera recurrente con la LOMCE y las disposiciones legales que la desarrollan, una cosa es lo que se dice y otra muy distinta es lo que luego se implanta.

De este modo, lo que es un planteamiento educativo de suma complejidad, en el contexto de las definiciones arriba mencionadas, se despachan en la orden con un planteamiento reduccionista al señalar que serán los “estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas”.

Como vemos, la evaluación de las competencias básicas/clave, uno de los elementos de mayor complejidad de cuantos atañen a la implantación de las competencias en un nuevo modelo educativo, se despacha con una simple mención a que las competencias se evaluarán mediante el grado de rendimiento o desempeño alcanzado en unos determinados estándares de aprendizaje, por lo demás puramente académicos y mecanicistas y que tiene, entre otras, su base teórica en el modelo de test estandarizados al que nos referiremos a continuación.

3. ¿Hacia dónde nos llevan estos presupuestos?: Movimiento para la Reforma Educativa Global (GERM)

Este modelo se inserta, de manera casi clónica, en los presupuestos de lo que se conoce como Movimiento para la Reforma Educativa Global, de marcado carácter “neocom” (GERM: *Global Educational Reform Movement*) (Sahlbe, P., 2015; Angulo, J.F., 2014), y que podrían resumirse, de manera telegráfica, en los siguientes principios:

- **Jerarquización de las materias.** LOMCE: materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica, con distinto peso en los horarios (LOMCE, art. 6-bis).
- **Centralización de los currículos.** LOMCE: el gobierno de la nación tiene la potestad sobre todo lo concerniente a las asignaturas troncales (LOMCE, art. 6-bis).
- **Pruebas estandarizadas.** LOMCE: Evaluación Final de Etapa de Educación Secundaria Obligatoria: 350 cuestiones tipo test.
- **Implementación de políticas educativas basadas en los resultados de estas pruebas.** LOMCE: publicación de resultados por centros.

4. Competencias LOMCE/modelo educativo inclusivo

En definitiva, por todo lo dicho anteriormente, el enfoque por competencias que se plasma en la LOMCE y en la legislación que la desarrolla, es contrario a un modelo educativo inclusivo porque:

1. Las definiciones de competencias que se asumen **no se corresponden con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación** de las mismas que al final se implementan que son, fundamentalmente reduccionistas, memorísticos y de corte académico, basados en estándares de aprendizaje.
2. Se produce una **jerarquización de las materias** que crea saberes de primer, segundo y tercer orden, con currículos fuertemente centralizados.



Sin embargo, y como pasa de manera recurrente con la LOMCE y las disposiciones legales que la desarrollan, una cosa es lo que se dice y otra muy distinta es lo que luego se implanta

3. Se reduce el papel del profesorado al de un **simple técnico** que aplica unos estándares y se elimina su papel de intelectual crítico que analiza la realidad con su alumnado.
4. Se hurta al profesorado su protagonismo en **las decisiones de titulación** de su alumnado: reválidas.
5. Se implantan Itinerarios educativos, desde prácticamente 3º de Primaria: Asunción de la repetición de curso en relación con los resultados de la Evaluación individualizada.
6. Se condena a los alumnos/as a **trampas educativas** como los Programas de Mejora del Rendimiento y Aprendizaje y La Formación Profesional Básica.


5. ¿Y todo esto dónde nos lleva?

Pues todo esto nos lleva, a que Gobiernos del Partido Popular como el de Cantabria, se hayan atrevido a mandar a los centros educativos comunicaciones como la que se reproduce a continuación y que se inserta en un claro modelo de darwinismo social, muy alejado de los pensamientos del propio Ch. Darwin, como vemos en la cita con la que comienzan estas líneas:

son contemplados, y esto es así porque lo deseable para alcanzar éxito educativo es que el mayor esfuerzo de los centros no se centre en recuperar a los alumnos que han fracasado, sino en conseguir que transiten por las etapas obligatorias de la educación por su "camino natural". Los encomiables esfuerzos que los centros realizan apoyando y

(Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Comunicación mandada a los centros en relación con los indicadores de centro. Fecha de Registro: 8 de mayo de 2014).

En definitiva, estos planteamientos nos retrotraen a momentos tan lejanos, como comienzos del siglo XX, en los que uno de los padres de los test estandarizados de inteligencia en EEUU, H.H. Goddard, en una conferencia de 1919 a los alumnos de la Universidad de Princeton, afirmaba:

“Ahora bien, el hecho es que los obreros tienen probablemente una inteligencia de 10 años mientras que vosotros tenéis una de 20. Pedir para ellos un hogar como el que poseéis vosotros es tan absurdo como lo sería exigir una beca de postgrado para cada obrero. ¿Cómo pensar en la igualdad social si la capacidad mental presenta una variación tan amplia?” (Jay Gould, S. 1997, pág. 170). 

6. Bibliografía:

Angulo Rasco, J.F. (2014): *Los test estandarizados como herramienta neoliberal de sometimiento*. Trabajadores de la Enseñanza, 348. Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid

Jay Gould, S. (1997): *La falsa medida del hombre*. Crítica. Madrid

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” (BOE, martes 10 de diciembre de 2013).

OCDE (2012): *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*.

Orden “ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la secundaria obligatoria y el bachillerato” (BOE, 29 de enero de 2015).

Sahlbe, P. (2015): <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>. Consultado el 18 de mayo de 2015.



La diversidad afectivo-sexual y la perspectiva de género en el currículo



Mercedes Sánchez Sáinz
Universidad Complutense de Madrid

Partiendo de cómo resultan incompatibles los principios establecidos en la normativa legal vigente [Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) y Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)] de normalización e inclusión (no es compatible una escuela para todos que incida en normalizar) se pusieron sobre la mesa diversidades que muchas veces resultan invisibles en el sistema educativo o, como a todo lo invisible, no se les da respuesta. Hablamos de diversidades afectivo sexuales y por identidad de género.

CUANDO SE HABLA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARECE QUE SE ASUME QUE ES ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL (incluso vinculada ésta con discapacidad, como si hubiera unas capacidades hegemónicas y estuviera claro cuando se cruza la línea) y, como mucho, diversidad cultural. Lo que se pretendió fue **visibilizar otras diversidades** existentes y a las que se puede dar respuesta desde un marco no sexista.

A lo largo de la exposición se pretendió **cuestionar el concepto de “normalidad”**, empujando por la valoración y el reconocimiento de las propias particularidades y entendiendo que nadie se ajusta a unos cánones únicos. El fin a nivel educativo es que el alumnado y el profesorado (tenemos que revisar lo que llevamos en nuestra mochila de prejuicios y condicionantes) se comprendan como parte de la diversidad humana, que interioricen que el hecho de tener un cuerpo u otro, unas capacidades u otras, un nivel adquisitivo u otro, unas características u otras, una familia u otra, no te hace ser mejor ni peor, sencillamente diferente. Entiendo que de esta manera se pueden **reducir casos de acoso** en las aulas. Se ofrecieron también pinceladas acerca de la importancia de comprender que **el sexismo limita el desarrollo** personal y social por lo que es importante **transmitir al alumnado modelos no binaristas o excluyentes**.

Básicamente se pretendió transmitir que la **diversidad es un motivo de enriquecimiento y no de discriminación**, que es importante entender la **diferencia como empoderamiento** y no como motivo de exclusión.

Sentadas las bases del discurso se presentó el material recién editado y colgado en la página de CCOO <http://bit.ly/1F6AxJo> **“Somos Como Somos (ScS)”** (Sánchez Sáinz, Penna Tosso y de la Rosa Rodríguez, 2015) que pretende ser una forma de trabajar todas las diversidades posibles dentro del aula, entendiendo que ningún alumno o alumna debe ser invisible. ScS entiende la **diversidad como riqueza colectiva**, en positivo, entiende la diferencia como empoderamiento y enriquecimiento personal y social.

Los **objetivos** que se plantean desde ScS son:

- Favorecer el desarrollo integral del alumnado, desde la confianza y la valoración de las diversidades como factor de enriquecimiento.
- Prevenir situaciones de acoso entre iguales.
- Prevenir el sexismo en las primeras edades.
- Prevenir los prejuicios por cuestiones vinculadas con las diferencias (sexuales, funcionales, afectivas, genéricas, culturales, materiales, corporales, étnicas...).
- Educar en la sexualidad y en la afectividad.
- Atender a todas las diversidades dentro del aula.

Los **contenidos** que se trabajan en ScS se reparten a lo largo de tres grandes bloques en los que se trabajan (por medio de doce unidades didácticas desarrolladas) aspectos como:

- ¿Cómo somos? Diversidades corporales, sexo-genéricas, culturales, funcionales y materiales
- Somos iguales, somos diferentes. Ausencia de sexismo en juegos y juguetes, profesiones, formas de vestir y formas de actuar.
- Somos muchxs. Partes del cuerpo, abuso sexual, orientaciones sexuales y familiares.

En cuanto a la **Metodología** se refiere, resulta fundamental para poder aplicar el material que el profesorado:

1. Revise sus propios prejuicios. Vivimos en una sociedad que generalmente es sexista, homófofa, xenófoba, racista, capacitista, materialista... No estamos libres de tener en nuestra cabeza, en nuestro lenguaje, en nuestras formas de actuar y de sentir, aspectos con los que nos hemos educado y dentro de los que nos encontramos. No podéis pretender que vuestro alumnado esté libre de ellos si no ven en vuestras formas de actuar un modelo que no discrimine a nadie.
2. Responda a aquellas cuestiones que formule el alumnado con claridad y desde el respeto.




Básicamente se pretendió transmitir que la diversidad es un motivo de enriquecimiento y no de discriminación, que es importante entender la diferencia como empoderamiento y no como motivo de exclusión

3. Colabore con el claustro y con las familias para poder seguir líneas de actuación conjuntas.

ScS pretende ser una posibilidad de ideas, no pretende ser un material cerrado si no que cada unidad está abierta a la creatividad de aplicación dentro del aula, tanto en lo que a las actividades se refiere, como a las diferentes áreas, unidades, temas y proyectos en los que poderlo incluir dentro de la práctica cotidiana. Puede ser desarrollado completamente, sólo alguna de las unidades o como complemento de actividades de unidades de trabajo en el aula.

Se finalizó con las siguientes **conclusiones**:

- **La no existencia en el currículo de estos temas no justifica la ausencia de trabajo.**
- Necesidad de introducción de estos temas en los **documentos de centro** (PE, PAD, PC, PAT).
- **No existe intervención educativa neutra**, el no trabajar estos temas implica que se asuman los valores hegemónicos que hacen que unas personas se sientan superiores a otras.
- Es importante revisar el concepto de normalidad entendiendo la diversidad como fuente de enriquecimiento y no de discriminación.
- Las diversidades sexo-genéricas y familiares son un tipo de diversidad más a las que hay que dar respuesta. 

Réquiem por la LOMCE



Juan José Tamayo
Teólogo y Profesor
en la Universidad
Carlos III

estereotipos procedentes de un pasado político, cultural y social por fortuna muy distante en el tiempo de la mayoría de los españoles y españolas. Por algo Wert y los patrocinadores de la LOMCE han entendido que debía reducirse sustancialmente la presencia de la Filosofía en la enseñanza y han planteado una idea obsoleta de lo religioso católico.

EL CURRÍCULUM DE LA FILOSOFÍA HA SIDO REDUCIDO EN UN 66%, al suprimir la Ética y la troncalidad de Hª de la Filosofía. Queda así una ley –y un exministro– no sólo incívica, por haber suprimido una asignatura fundamental como Educación para la Ciudadanía, que tan excelentes resultados ha dado durante el poco tiempo de su vigencia, sino también anti-ilustrada: si algo pretende la filosofía es enseñar a pensar y, como quería Kant, esa es la clave de la Ilustración, la capacidad del ser humano de pensar por sí mismo. Es, además, una ley –y cabe decir también del ministro– amoral, pues suprime la ética, desaparece toda referencia a los horizontes morales del ser humano: esta ley deja constancia de que la ética sobra en la educación y en la vida cívica. La LOMCE potencia, además, una determinada confesionalidad, la católica, porque el PP pretende reconfesionalizar el Estado español a través de la educación pública con planteamientos catequéticos trasnochados.

Nunca pensé que pudiéramos volver a ver que, a estas alturas del siglo XXI, se identificaran oficialmente –mediante una ley orgánica de carácter pretendidamente educador– lo “normal”, lo “natural” y lo “católico”. Una simbiosis que trata de hacer pasar como de “sentido común” lo que no es sino una construcción ideologizada y cargada de

Llama la atención esta construcción cultural que se pretende incrustar en el sistema educativo público español justo cuando desde la UNESCO –con motivo de la celebración del “Día de la Filosofía”, el 21 de noviembre de 2013–, se ha insistido en la importancia de reflexionar sobre sociedades inclusivas y sostenibles. Estos dos retos principales de presente y de futuro requieren ciudadanos críticos, comprometidos con la transformación del mundo; personas lúcidas para hacer las preguntas incómodas cuando se atenta contra la dignidad humana. Y estas son las razones por las que, al suprimir o reducir tan sustantivamente la presencia de la Filosofía en el aprendizaje de nuestros jóvenes, debemos decir que la LOMCE y el exministro que la promovió son indignos. Incívico, amoral, indigno: aunque le hayan concedido un sillón de embajador en París –a la vera de la OCDE– se merece estos calificativos por no haber tenido el coraje de defender el valor del pensamiento en las generaciones jóvenes. Pensar, hacerse preguntas, dudar son el principal recurso que tenemos los seres humanos para proponer soluciones a los problemas y dar paso a la pluralidad de respuestas. Son las bases de la democracia.


Lo legislado es el pensamiento dogmático y uniforme, la intolerancia ante “el otro” y la cerrazón a lo distinto. Eso explica, además, el carácter particular que ha tomado la presencia de la religión católica en LOMCE: configurada con todas las características de una asignatura que contabiliza como “fundamental”: evaluable como el resto de las asignaturas, forma parte de la nota media para pasar curso o repetir, para conseguir una beca o perderla, con atribuciones similares a la lengua o las matemáticas en los trámites burocráticos del final de Bachillerato. Volvemos a la catequesis en la escuela, en el sentido más limitador de la palabra: respuestas simples a preguntas complejas.

Los nuevos programas de religión católica en la escuela, aprobados por la Conferencia Episcopal Española y publicados en el BOE se caracterizan por un fundamentalismo reactivo a la racionalidad más elemental; por un pensamiento mítico en el que las cuestiones de fondo sobre el sentido de la vida vienen prefijadas por una narrativa simplona; por una concepción androcéntrica de la realidad humana y social (todo gira en torno al hombre; la mujer prácticamente no existe salvo cuando habla de

Quieren imponernos –en contra de lo que defendía Paul Ricoeur– un sistema cerrado en el que el pensar esté abolido

María como virgen y madre); por una fe dogmática en la que difícilmente cabe sino la aceptación ciega, y por una exposición anacrónica en torno a la figura de Jesús de Nazaret, anclada en la neoescolástica decimonónica. Hasta tal punto es así que reaviva los viejos conflictos entre ciencia y religión –como si nada hubiera pasado en el pensamiento humano desde antes del Concilio Vaticano I o el Syllabus antimoderno. Un asunto grave porque, entre otras lindezas, quiere colar el creacionismo del relato mítico del Génesis como si de un tratado científico se tratara.

La LOMCE –y Wert su patrocinador– han hecho este desastre retrógrado. Cuando la Filosofía tiene tanto que enseñarnos, la recorta al máximo y suplanta su tiempo y su quehacer con un trampantojo que sólo quedaría bien en el *Celtiberia show* de Carandell. Cuando, como propugna Edgar Morin, debemos aprender a navegar en un mar de incertidumbres –función primordial de la educación– o, como quería Elias Canetti, de lo que se ha de tratar en la enseñanza es de no hacer estragos en el conocimiento, quieren imponernos –en contra de lo que defendía Paul Ricoeur– un sistema cerrado en el que el pensar esté abolido. Incluso a los creyentes les resulta atosigante este planteamiento, además de intolerante para los demás.

Es todo tan viejo y tan extraño a lo que nuestra sociedad necesita, tan selectivamente ajeno a los desafíos actuales que espero se cumpla lo que pronostican muchas encuestas: que quienes han patrocinado la LOMCE pierdan las elecciones y se puedan poner en práctica lo que sus oponentes –cuando se aprobó esta ley el 20 de noviembre de 2013– se comprometieron a hacer si lograban la mayoría parlamentaria: *Delenda est LOMCE*. Me sumo a esa perspectiva entonando ya un Réquiem premonitorio. 

Calidad y **discriminación** evaluadora



Miguel Ángel Essomba
Experto en diversidad e inclusión educativa

Cuando en el año 2000 empezamos a participar en los Informes PISA, el concepto de “calidad” educativa ya era asunto de discrepancia principal. Llevaba ya incrustado unos años en la documentación legislativa y había saltado a la arena electoral en 1996 de manera absolutamente sesgada, como arma de batalla contra la enseñanza comprensiva que se había pretendido implantar.

POR LA MISMA SENDA TRANSCURRIERON LAS LEYES SIGUIENTES A LA LOGSE HASTA HOY, mientras los informes de la OCDE iban destacando determinadas carencias del alumnado, lo que ha valido, a medida que las alternancias políticas se han sucedido, para que todos tengan argumentos para seguir haciendo sus particulares reformas y acomodos provisionales. La gestión de la LOMCE está siendo especialmente llamativa, al instrumentar de forma burda esta información. Nadie, de todos modos, sabe explicar qué mide realmente PISA y qué debe medirse en una evaluación si lo que se pretende es una mejor calidad del sistema educativo, de modo que los destinatarios del mismo resulten beneficiados.


No dudo del éxito de este informe, fácil de leer por cualquiera al estar sus resultados simplificados al máximo. Al mismo tiempo, debiera decirse al menos que, más allá de algunos rasgos que interesan a la competitividad económica, deja fuera muchos otros de gran interés en la perspectiva de una educación integral y humanitaria. Y también debiera precisarse que de poco vale esta información de PISA al ritmo educativo de las escuelas que quieren procurar a su alumnado una riqueza educativa, y particularmente a los más débiles del sistema. En fin, a nadie debiera pasar desapercibido que las pruebas externas de PISA no favorecen la innovación educativa que pueda redundar en beneficio de todos. Entre otras cosas, porque lo que únicamente mide es cierta capacidad general para aplicar determinados conocimientos -de lectura, cálculo y científico- a problemas más o menos cotidianos, algo a lo que la escuela contribuye pero muy poco y sin que se pueda determinar exactamente en qué.



Lo que propone la LOMCE no tiene nada que ver con educar ni mejorar, sino con devaluar a los que tienen todas las cartas para ser unos fracasados

Hay otros muchos factores bastante más poderosos en ese juego de las capacidades cognitivas de un individuo. Pero si no se tiene en cuenta todo eso, y se toman literalmente los resultados que da el informe, los más perjudicados son desde luego los alumnos con más necesidades. Ello es aplicable igualmente a muchas evaluaciones y, más especialmente, a las que la LOMCE ha previsto de manera secuenciada al final de Primaria, en 3º de ESO y al final del Bachillerato, verdaderas trampas para eliminar gente y aparentar que el culpable del fracaso es el alumno, no el sistema: un despropósito. Lo que propone la LOMCE no tiene nada que ver con educar ni mejorar, sino con devaluar a los que tienen todas las cartas para ser unos fracasados. No va en la dirección de una educación inclusiva, sino en la de un darwinismo cada vez más selectivo y excluyente.

Esto no quiere decir que no deba haber evaluaciones. Todo lo contrario. Es más, no sólo las políticas educativas debieran evaluarse de continuo ante la ciudadanía, sino muchísimas otras que afectan a la calidad de la vida cotidiana. Reconozcamos, eso sí, que no es fácil, porque hay muchos elementos implicados en un proceso serio de evaluación, empezando por entender que no se trata solamente de resultados académicos -asunto de peculiar dificultad evaluadora- y que necesariamente obliga a explicar qué educación se quiere, para evidenciar el referente hacia el que orientar el ejercicio evaluador. Ello, por tanto, hace imprescindible de entrada un mínimo consenso acerca del qué y cómo evaluar. En todo caso, un planteamiento coherente de una evaluación que quiera mejorar el sistema escolar -o, más concretamente, la dinámica educadora de un centro educativo-, no se resuelve rápidamente con un ejercicio de lápiz y papel acerca de determinados estándares cognitivos. Es bastante más complejo porque requiere cercanía a los alumnos, criterios cualitativos y transversalidad de actuaciones en que han de estar implicados otros componentes de la comunidad educativa y de su entorno sociológico. Pero, sobre todo, necesita dar por entendido que lo que queremos es mejorar los aprendizajes del alumnado.

A mi modo de ver, la UNESCO tiene más claro que la OCDE cuáles son los ingredientes que debe tener una buena educación para el mundo globalizado actual. Y ese, estimo, debe ser el marco de referencia a tener en cuenta, tanto para una educación de calidad como para su periódica evaluación, de modo que los sistemas o las actuaciones en los centros de enseñanza no resulten discriminatorios. Las señaló Delors ya en 2006: aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir -hoy, no hace un siglo-. Es sobre esta base que debiera construirse el sistema de evaluación pertinente y necesario, tanto para ver los puntos fuertes como los débiles que tengamos. Y es también a partir de ahí cómo tiene sentido diseñar algo que urge modificar: las políticas de selección, formación inicial y permanente del profesorado y los equipos directivos de los centros. E igualmente, debería servir para revisar los currículums escolares, los criterios de funcionamiento interno de los centros en cuanto a metodologías, espacios y horarios o cualquier otro elemento que pueda distorsionar o enriquecer la educación. Y, por supuesto, para establecer los recursos necesarios para el buen fin, y no olvidar aspectos colaterales tan relevantes como el tiempo libre, los medios de comunicación, los ámbitos culturales y, desde luego, las cuestiones implícitas de conciliación familiar. 



#esdeley

prestación
de ingresos
mínimos para

**2 MILLONES
DE PERSONAS**



**INICIATIVA
LEGISLATIVA
POPULAR**



Lleva tu firma al Congreso

**ES
DE
LEY**

**rescatar a las personas
combatir la desigualdad**