

Riesgo de exclusión y medidas paliativas en la Educación Básica. El caso de los Programas de Garantía Social

José Ojeda Díaz

I.E.S. Doñana. Avda. de Huelva, s/n. 11540 - Sanlúcar de Barrameda. Cádiz. Tfno.: 956361514 Fax: 956365981.

Email: 11005639.averroes@juntadeandalucia.es

Recibido: Noviembre de 2007. Aceptado: Diciembre de 2007.

Biblid (0214-137X (2008) 24: 173-202).

(Tánger-Tetuán)

Resumen

A través de la experiencia laboral de un docente de educación secundaria se analizan algunos aspectos de la organización de los centros que excluyen al alumnado. De la misma manera se realizará un recorrido por las principales medidas de atención a la diversidad para saber si dichas medidas, que deben ser motor de la inclusión del alumnado, en ocasiones, sirven para excluirlos.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión, exclusión, educación secundaria, Programas de Garantía Social.

Summary

Through the work experience, a secondary school teacher discusses some aspects of the organization of schools that exclude students. In the same way, there will be an explanation of the main measures of attention given to diversity to know whether such measures, which must be the driving force for the inclusion of pupils, sometimes serve to exclude them.

Key words: Youth at Risk, Social Exclusion, Social Guarantee Programs.

Résumé

À travers l'expérience du travail d'un enseignant du Secondaire sont analysés plusieurs aspects de l'organisation des établissements qui excluent des élèves. De la même manière, on fait un parcours à travers les principales mesures d'attention à la diversité, afin de savoir si celles-ci, qui doivent être moteur de l'inclusion des élèves, servent parfois à les exclure.

Mots-clés: Jeunes en risque, Exclusion sociale, Programmes de Garantie Sociale.

Introducción

El artículo que aquí se presenta tiene como base la experiencia laboral que en el terreno de la atención a la diversidad tiene el autor del mismo, experiencia que adquiere una dimensión mayor en lo que se refiere a los Programas de Garantía Social (en adelante P.G.S.) y la los trabajos de investigación que sobre este tema ha podido realizar.

Del recorrido vivido se destaca la importancia del conocimiento en profundidad de las vidas de alumnos y alumnas que en sus trayectorias educativas han tenido experiencias de fracaso o de abandono escolar, tras las cuales se reincorporaron al sistema educativo con éxito o no, así como el conocimiento de qué ha ocurrido en todas y cada una de las parcelas de sus vida para que esto ocurra. Esta situación hace necesaria una profundización en el fracaso escolar, en la estructura del sistema educativo y en la respuesta que a la diversidad se viene dando. Desde aquí se va a reflexionar, en todo momento, sobre los Programas de Garantía Social como enseñanzas a las que acceden alumnos y alumnas provenientes de abandono o fracaso escolar, por exclusión, y las historias de sus vidas.

La utilización de las historias de vida, como técnica de investigación educativa, puede conducirnos al conocimiento de qué está llevando al fracaso, qué lleva al abandono, qué lleva a la exclusión, qué lleva al éxito en los estudios.

Es por lo que desde este artículo se pretende realizar un acercamiento a lo que está ocurriendo en los centros educativos para que se dé la exclusión en educación. Cómo se llega a la exclusión, cómo las medidas de atención previstas en el Sistema Educativo para favorecer la inclusión pueden llegar, por su mal uso, a ser determinantes en la discriminación y en la exclusión. Cómo la organización de los centros y del currículum, los criterios pedagógicos que se establecen, el estilo de enseñanza y de aprendizaje, el currículum oculto... pueden llegar a excluir a parte del alumnado.

Se realiza en el artículo un análisis de las medidas que están establecidas por nuestro Sistema Educativo para dar respuesta a la diversidad, que son a su vez medidas contra la discriminación y la exclusión. De entre ellas se destacan la Opcionalidad, el Refuerzo Educativo, los Agrupamientos Flexibles, la Diversificación Curricular, los Programas de Garantía Social, entre otros.

1.- Analizando el contexto desde la experiencia en un centro de Educación Secundaria

La reflexión sobre lo experimentado a lo largo de la historia como docente en Centros de Educación Secundaria, así como el conocimiento a través de otros profesionales de la educación y de la formación adquirida, llevan al análisis de qué puede estar pasando para que debiendo ser motor de la inclusión, el propio Centro educativo, genere situaciones que tengan como consecuencia la exclusión directa o indirecta del alumnado.

Analizando la realidad que se da en algunos Centros de Educación Secundaria podríamos concretar situaciones y razones que pueden dar lugar a esa exclusión a la que nos referíamos, como son:

1.1.- Procedencia de los centros

Es decir, encontrarnos que los centros que eran considerados, antes de la LOGSE, centros de Bachillerato y de Formación Profesional, se transformaran con ésta, todos ellos, en Institutos de Educación Secundaria (IES). Los actuales IES acogen todo tipo de enseñanza, desde Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta Bachillerato, pasando por PGS, Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS).

Pues bien, el tipo de centro anterior a la transformación en IES, va a imprimir a los mismos unas características peculiares que generan más o menos exclusión. Así, atendiendo a su procedencia, se van a dar tres tipos de institutos: Los IES de nueva creación, los que provienen de centros de Bachillerato y los que lo hacen de centros de Formación Profesional.

En los *IES de nueva creación*, que surgen de la transformación de centros de Educación Primaria, el profesorado con más antigüedad en el centro es del Cuerpo de Maestros, por lo que las direcciones y las formas de organizar los centros van a estar muy relacionadas con los centros de Educación Primaria. De ahí el que se dé más coordinación de equipos docentes, mayor atención a las dificultades de aprendizaje, más implicación del tutor o tutora con el alumnado y la familia, mayor presencia del profesorado en las actividades organizadas por el centro. A esto hay que añadir que el hecho de que tengan poco alumnado y menor número de profesores y profesoras permite unas relaciones más cercanas de toda la Comunidad Educativa.

En los *IES creados por la transformación de Centros de Bachillerato*, se han dado, en líneas generales, posicionamientos muy en contra de la LOGSE. Es por ello que no han tenido enseñanzas de formación profesional (F.P), no han tenido PGS. Estos centros, habían sido considerados en muchas poblaciones los centros públicos de “élite”.... Esta situación ha llevado consigo el que en muchos de ellos se den pérdidas de alumnado, ya que donde hay, por ejemplo, Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica, no se han cuidado adecuadamente, de la misma manera que no han tenido interés en mantener los PGS. En muchos de estos centros se establecen diferencias entre maestros y licenciados. Las direcciones suelen estar en manos del profesorado del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria.

Los *IES creados por la transformación de Centros de F.P.* están más abiertos, lógicamente, a los Ciclos Formativos; de hecho cuentan con un gran número de ellos. Suelen ser centros con mayor apertura a medidas de atención a la diversidad y de compensación educativa. Las direcciones suelen estar en manos de profesorado de F.P. o de profesorado de Educación Secundaria, indistintamente. Cuando se cuenta en estos centros con enseñanzas de Bachillerato la matriculación del alumnado es muy baja, por lo que está en constante peligro la pérdida de estas enseñanzas.

1.2.- Organización vertical de los centros

- El que los centros se sigan organizando de manera vertical; es decir, por Departamentos, donde los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica (E.T.C.P.) están formados por los Jefes de los citados Departamentos. Hecho que tiene como consecuencia el empobrecimiento de la organización horizontal, que es la que favorece más al alumnado con dificultades y la que hace que se atienda al alumnado según sus características. Los equipos docentes se reúnen en las evaluaciones y alguna vez cuando hay un problema grave y son convocados a reunión. Incluso las reuniones de tutores y tutoras se hacen por niveles, que aunque facilita el trabajo de orientación, no tiene consecuencias positivas directas sobre un grupo de estudiantes.

1.3.- Demasiada Disciplina

- Cuando se extrema la disciplina, las medidas que se toman no son eficaces. Muchas de las expulsiones impuestas al alumnado son por causas que pueden y deben resolverse por el profesorado dentro del aula, lo que

lleva a que se agoten pronto las posibles medidas a aplicar en casos de indisciplina. El alumnado se habitúa a ello y es por lo que pierden efectividad. Sólo tiene de positivo que se “saca” al implicado o implicada del escenario donde se originó el conflicto. Además., habitualmente, cuando el o la estudiante vuelve al centro, tras la sanción que se le aplicó, no se lleva a cabo ninguna acción educativa de mejora. Por lo tanto, el único objetivo conseguido es “quitarse” al alumnado de la clase, con lo que se elimina el problema sólo de manera temporal. La prevención, en este sentido, se trabaja poco en los centros educativos.

1.4.- Control excesivo

- La Administración Educativa transmite a los centros la necesidad de un exceso de control, que justifica por la escolarización del alumnado del primer ciclo de la ESO en los IES. Este hecho ha traído como consecuencia el que no se pueda salir del centro durante la jornada escolar. Se piden justificantes por todo, el alumnado está rebelado y sale del centro escapándose, no entra en clase si sabe que un profesor o profesora va a faltar porque sabe que luego no les dejan salir, están enfadados entre ellos porque unos pueden salir y otros no, dependiendo de la edad. Esto conlleva que cada vez haya más rejas en el centro, que esté cerrado más herméticamente, lo que provoca mayor inquietud, más nerviosismo. El alumnado dice estar en una cárcel y realmente es la sensación que se transmite. Alumnos y alumnas con 20, 21 años, por ejemplo, tienen que pedir permiso para salir. El profesorado no está autorizado para dejarlos salir, con lo que surgen enfados con el personal de conserjería porque éste argumenta que cumple órdenes y que quien tiene que autorizar la salida es la dirección del centro.

1.5.- Los tópicos entre el profesorado

- La tendencia a la creencia y uso de tópicos entre el profesorado. Los profesores y profesoras están habitualmente comentando lo mal que está el alumnado, que están mal educados, que son irrespetuosos, que están malcriados por las familias, que “no dan golpe”. En cambio, pocas veces se cuestiona la metodología y el estilo de trabajo, los recursos que utilizamos, si se atienden o no las dificultades y cómo se hace. Se observa cómo en un sector amplio del profesorado, consciente o inconscientemente, aparece continuamente la pretensión de una vuelta al pasado. Se manifiesta que el alumno o la alumna que quiera estudiar, que lo haga; y el que no, que abandone cuanto antes mejor. Para este tipo de profesorado el perfil del

alumnado que quiere estudiar se caracteriza porque permanece en silencio, siempre hacen la tarea, no se levantan de su sitio, atienden las explicaciones que da el o la docente. Esto origina un estilo de profesorado muy resistente a los cambios, con falta de motivación en su trabajo, negándose a dar respuesta a los intereses del alumnado (creen saber lo que los estudiantes deben aprender y lo que es mejor para ellos y ellas). Del trasfondo de esta actuación se percibe la búsqueda de la comodidad desde una posición de superioridad. No surge la figura del educador sino la del transmisor de contenidos. En la base de estas ideas y prácticas educativas se da un modelo centrado en los principios más conservadores de la escuela tradicional.

1.6.- El fracaso escolar

- El tan “cacareado” ***fracaso escolar*** no encuentra una respuesta real y efectiva. En los centros se obtienen datos y se realizan estadísticas que no van acompañadas de una respuesta. En los I.E.S. se da la circunstancia de que es difícil aceptar lo que viene de fuera, por ejemplo, las pruebas de diagnóstico que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía está realizando en los centros para “tomarle el pulso” al fracaso escolar. Éstas, se hacen, se envían, se recogen los datos, se proponen medidas. Pero todo desde el cumplimiento de un trabajo burocrático que parece no tener relación alguna con la intervención docente que a diario se realiza en las aulas.

El fracaso escolar es normalmente considerado como un problema que surge en el alumnado a través del cual éste manifiesta un desfase entre lo que conoce, sabe, es capaz de aprender y lo que el profesorado pretende que aprenda según lo que tiene planificado.

El profesorado no puede limitarse a las tareas burocráticas demandadas por la administración, las cuales les lleva a desconectar del alumnado, a la desmotivación profesional y a la insatisfacción permanente.

Es llamativo que a la hora de evaluar el fracaso escolar, mayoritariamente el profesorado y otros profesionales que participan en la evaluación, sólo realicen una valoración de las competencias de los estudiantes y no se evalúen las estructuras, la organización de los centros, la planificación prevista (si se ajusta o no a las necesidades del alumnado), los recursos con que se cuenta en el centro; en definitiva, no se evalúa todo aquello del sistema educativo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El fracaso escolar se produce cuando algo falla en algún punto del sistema educativo, es decir, fracasa alguna acción educativa que no ha sido orientada correctamente. Podría definirse como un desajuste entre el proceso de enseñanza propuesto y el de aprendizaje del alumno o alumna (...) El alumnado “diferente” (con dificultades o simplemente ajeno al beneficio que le da la escuela) lo pasa mal. El problema no son ellos o ellas mismas, sino que la escuela no es capaz de resolver sus dificultades, condenándoles al fracaso y acusándoles de él; problema que va en aumento cuando nos empeñamos en repetir las mismas “soluciones” que le condujeron hasta esa situación. (Concejo Educativo de Castilla y León. Movimiento de Renovación Pedagógica).

Los datos de fracaso escolar en los centros son cada vez más llamativos, hasta el punto de que en las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia se habla de un 24 % aproximadamente del alumnado de ESO que no promocionó en el curso 2003/2004, siendo éste sólo un resultado del fracaso cuantificable ya que la realidad en los centros nos hace encontrarnos con alumnado que promociona pero que presenta dificultades de aprendizaje considerables.

El fracaso escolar debía de ser analizado desde los condicionantes individuales pero también desde el fracaso de toda la comunidad escolar incluida la administración educativa. Este análisis tiene que completarse con la valoración de las causas sociales que se encuentran tras las dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado.

La actuación tendría que ser sobre todo preventiva y encaminada a la reducción o eliminación del fracaso, pero para ello es necesaria, por un lado, una respuesta global a los déficits del centro que provocan el fracaso y por otro, una respuesta individualizada a cada una de las personas que presentan dificultades, incidiendo en las causas que en cada sujeto están dando como resultado un desfase escolar en relación con sus compañeros de edad y nivel educativo de referencia. No se puede englobar a todo el alumnado en un mismo grupo indiferenciado y mantenerlos en los centros esperando el momento en que acaben su escolaridad obligatoria para de esta manera poder excluirlos físicamente del sistema educativo. El fracaso escolar puede llegar a convertirse en “pasaporte hacia la exclusión social” (Fernández. Enguita, 2004). El fracaso que no es atendido adecuadamente va en aumento y se acompaña de conductas de inadaptación por parte del alumnado, muchas de ellas impidiendo la convivencia en el centro.

1.7.- Discontinuidad de los criterios de promoción y evaluación

- En cuanto a los criterios de promoción y evaluación, éstos no tienen continuidad. No hay coordinación de unos niveles a otros para que los criterios de evaluación y de promoción tengan continuidad. A modo de ejemplo, es curioso que alumnado que aprueba en 4º de ESO al cursar 1º de Bachillerato fracase. La curiosidad radica en que los criterios de promoción no tienen continuidad porque se da la circunstancia, que en la situación real analizada, el profesorado responsable de la docencia en 4º de ESO es prácticamente el mismo que el de 1º Bachillerato, por lo que se puede concluir que se tiene un nivel de exigencia en 4º de ESO que nada tiene que ver con el que posteriormente se tendrá en Bachillerato, lo que origina una alta tasa de fracaso, del que, por supuesto, se culpa al alumnado.

1.8.- El papel del profesional de la orientación

- Ante la certeza de que el orientador u orientadora es una pieza clave para la inclusión del alumnado se observa que la atención que éste o ésta le presta a los alumnos y alumnas va a estar muy condicionada por la titulación que tengan. En este sentido, la acción del Departamento de Orientación dependerá mucho de la titulación del orientador u orientadora y del campo que le guste trabajar. Por ejemplo, los psicólogos y psicólogas se centran más en la evaluación de los y las estudiantes, los psicopedagogos y psicopedagogas más en la acción tutorial. Los orientadores y orientadoras juegan un papel muy importante, de coordinación e impulso de la detección, evaluación, intervención y seguimiento de este alumnado; así como la de coordinar y asesorar al profesorado. El que exista esta figura en los Centros de Secundaria, es una ventaja. Son ellos y ellas los que deben impulsar la mayor parte de las medidas de atención a la diversidad, aunque la principal dificultad que encuentran es que sus tareas están sobredimensionadas, las suyas propias y “las que les dejan caer”.

En Educación Primaria no se cuenta con esta figura en los centros. La atención es responsabilidad de los Equipos de Orientación Educativa (EOEs), los cuales atienden a una población tan enorme que no pueden ser todo lo eficaces que debieran.

Los orientadores y orientadoras en el campo en el que parece que demuestran mayor inexperiencia, es en el de la atención a sujetos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), sobre todo en lo referido a orientaciones para la intervención, lo que hace imprescindible la existencia del maestro o maestra de apoyo a la integración (MAI). La figura del MAI

comienza a generalizarse en la Educación Secundaria, constituyendo un importante avance, pues hasta hace no mucho tiempo se carecía de este servicio.

La inexperiencia suele estar presente, de manera bastante generalizada, en todos los campos de la orientación, ya que un buen número de orientadores y orientadoras de los centros son interinos e interinas, y mayoritariamente muy recientes, lo que provoca su lógica falta de experiencia. Pudiéndose destacar que ésta es aún mayor en el campo de la atención a la diversidad. A todo ello hay que añadir la falta de cooperación de una parte importante del profesorado en este tipo de tareas.

Hay poco conocimiento por parte del profesorado sobre el trabajo general del orientador u orientadora, siendo lo más conocido la *acción tutorial* porque los orientadores mantienen reuniones periódicas con los tutores y tutoras, facilitándoles información y materiales para trabajar en su tutoría. No obstante, el hecho de que las tutorías sean impuestas hace que muchas veces no sean efectivas. Un segmento del profesorado no cree en las tutorías, no las atiende, salvo en las formalidades; en lo referente al trabajo, a los contenidos de la misma, se piensa que no tienen una utilidad real. En general, podría decirse que a la acción tutorial, como a la atención al alumnado, responden mejor los maestros y maestras que atienden el primer ciclo de la ESO.

2.- Cuando las medidas de atención a la diversidad, favorecedoras de la inclusión, se convierten en medidas excluyentes

Como ya se ha comentado, las medidas de atención a la diversidad en educación, deben ser claramente medidas paliativas, orientadas a luchar contra la exclusión. Pues bien, hay que decir que, dependiendo del tratamiento que se les dé pueden ser, incluso, motivo de exclusión.

El profesorado, en general, manifiesta no estar preparado para asumir el hecho de que en Educación Secundaria haya alumnos con n.e.e. integrados en el aula ordinaria. Si además, no existe el servicio de educación especial en el centro, dicha atención es aún más deficitaria.

En Educación Primaria parece justo reconocer que se ha avanzado mucho, aunque todavía cuesta. Es larga la trayectoria seguida en el trabajo por la integración estableciéndose unas dinámicas claras de detección,

coordinación e intervención. La figura del maestro o maestra de educación especial, antes en aulas específicas y ahora mayoritariamente en aulas de apoyo a la integración, se ha generalizado a todos los centros educativos. Tal vez sea por este motivo por el que los maestros y maestras, provenientes de Centros de Educación Primaria, adscritos a los Centros de Educación Secundaria, donde imparten el Primer Ciclo de ESO, sean los que más colaboran y se prestan a las acciones educativas enmarcadas en la atención a la diversidad.

Las medidas más significativas de atención a la diversidad se concretan en: Optatividad, Agrupamientos flexibles, Refuerzo educativo, Programas de Acompañamiento, Diversificación Curricular, Adaptaciones Curriculares individuales y grupales (ACIs y Grupos ACI), Programas de Garantía Social (P.G.S.).

Otras medidas en forma de programas que se podrían citar son los siguientes: Proyectos Educativos integrales de Cultura de Paz y No violencia (proyectos "Escuela: Espacio de Paz"), los Proyectos de Coeducación, los Planes de Compensación Educativa, los Programas de Acompañamiento y los Planes de Apertura de los Centros Educativo dentro del Plan de Apoyo a las Familias Andaluzas.

En Educación Secundaria, si bien las medidas de atención a la diversidad están oficialmente más estructuradas, en lo referente a la realización de ACIs, para alumnos con n.e.e., no ocurre lo mismo. No se toman las medidas más normalizadas, como puede ser, por ejemplo, el refuerzo pedagógico.

La detección de los alumnos y alumnas se da cuando ya los sujetos presentan dificultades importantes o cuando llegan al IES con Informe de Primaria.

Realizando un breve análisis de las medidas más significativas:

2.1.- Optatividad

En Octubre de 1993, se establecen, por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (C.E.J.A.), los criterios y orientaciones para elaborar Proyectos Curriculares de Centro (P.C.C.), secuenciación de contenidos y distribución horaria y de materias optativas de la ESO. Se determina la relación de materias optativas y los criterios organizativos para ofertar las mismas, su distribución horaria y evaluación. En Julio de 1994 se establece el diseño curricular de estas materias. En Febrero de 2000, se introducen una serie de modificaciones de tal manera que las optativas se encaminen a reforzar el carácter de atención a las necesidades

educativas del alumnado y en la respuesta a intereses específicos que se relacionan con su futuro académico y profesional. Qué ocurre:

- Buena parte de la oferta de optativas en los centros está más relacionada con las asignaturas que puede impartir el profesorado de plantilla del centro que con las necesidades e intereses que tiene el alumnado.
- En línea con lo anterior las optativas que se ofrecen en los centros en cuanto al futuro académico y sobre todo profesional, están muy ligadas a la oferta de F.P. del Centro e incluso a la de Bachillerato; y de nuevo a las características de la plantilla. Quedando una oferta de optativas, al menos incompleta y desde luego sin dar una respuesta a los intereses y necesidades del alumnado.

Más concretamente, revisando cada una de las Leyes Orgánicas de Educación de los Últimos tiempos:

- La LOGSE se centra más en las materias optativas de refuerzo y recuperación: Refuerzo de Lengua Castellana y Refuerzo de Matemáticas. Se pretende con ellas, más que atender a la diversidad, lo que de manera indirecta viene bien para la misma, recuperar a muchos de los alumnos y alumnas con los que no se han tomado las medidas adecuadas de refuerzo y adaptación en el momento adecuado. Con este comentario no se está defendiendo la idea de que esta Reforma Educativa ha generado un exceso de fracaso escolar, por sí misma, porque no se comparte esta idea; si bien, sí se comparte que muchos de los problemas que genera son debidos a su mala aplicación, en cuanto a dotación de personal, medios y recursos, preparación e implicación del profesorado, aplicación de las medidas necesarias. El alumnado con dificultades de aprendizaje (DAPR) no tiene la posibilidad de elegir optativas, está obligado a los Refuerzos de Lengua y/o Matemáticas (parece más un castigo que atender a la diversidad).
- En la LOCE (23 de diciembre de 2002), en el artículo 23 de la misma, se dice, en cuanto a la optatividad, que el currículo incluirá asignaturas optativas y que correspondería a las administraciones educativas la ordenación de la oferta de estas asignaturas optativas, entre las que se ofrecería obligatoriamente una segunda lengua extranjera. Además planteaba que en los cursos tercero y cuarto, las administraciones educativas podrían también ofrecer como asignaturas optativas cualquiera de las asignaturas específicas de los itinerarios que contemplaba esta Ley Orgánica en su artículo 26. No se llega a dar una

concreción mayor de las mismas debido a que, en Andalucía, los Decretos que debían establecer las enseñanzas mínimas para las diferentes etapas nunca llegaron “a ver la luz”. No obstante, llama la atención que una Ley que pretendía que se trabajasen prioritariamente las áreas consideradas instrumentales y se les diera prioridad a las mismas no hiciera referencia alguna a éstas en cuanto a la optatividad se refiere. Sí, se especifica, en la citada Ley, que en todas las asignaturas de la etapa de Educación Secundaria se trabajarían la comprensión lectora y la capacidad de expresarse en público.

- En la LOE (3 de mayo de 2006), al igual que ocurre con la LOCE, los planteamientos que se hacen en cuanto a la optatividad son muy abiertos, si bien, concretan algo más sobre las mismas. Para los tres primeros cursos de la ESO viene a establecer que en uno de ellos todo el alumnado debe cursar *la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres*. Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, el alumnado cursará alguna materia optativa. Debiendo ofertarse entre las materias optativas una segunda lengua extranjera y cultura clásica. Como ocurre en la LOCE hay una referencia concreta a la comprensión lectora y a la expresión oral, aunque va más allá:

“...la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.” (LOE, 2006).

En cuarto curso se podrán cursar una o más materias optativas según establezcan las Comunidades Autónomas.

En Andalucía se implantó como optativa en el curso 2003-2004 la asignatura *Cambios sociales y nuevas relaciones de género*. Se cursa en el 2º Ciclo de la ESO, en 3º de ESO o en 4º de ESO.

2.2.- Diversificación curricular

La Diversificación curricular se va a implantar a partir de la LOGSE en la ESO. En Andalucía están regulados por la Orden de 8 de junio de 1999 y por la Orden que modifica a ésta de 19 de julio de 2006.

Habría que comenzar llamando la atención sobre el peligro que puede correr encerrar la Diversificación Curricular (D.C.), que es una acción metodológica y que a la vez tiene sus consecuencias organizativas,

en un tipo de medida tan concreta, tan regulada y tan “encorsetada”. En sentido amplio es un instrumento que permite compensar las situaciones de desigualdad y discriminación social, se inscribe en el marco de un modelo de educación no selectivo, en el que el curriculum se concibe como una herramienta abierta y flexible, que debe adaptarse a las características particulares de cada alumno o alumna.

Los Programas de Diversificación Curricular (D.C.) se establecieron en la Orden de 20 de Julio de 1995, con la intención de que estuvieran regulados de cara a los centros donde se habían puesto en funcionamiento de manera progresiva y con carácter experimental.

Tras la evaluación de los mismos, en el curso 98/99 y con la generalización de las enseñanzas en todos los niveles, en el curso (99/00), se regulan los Programas de D.C. en la Orden de 8 de Junio de 1999.

Estos programas pretenden ampliar las posibilidades del alumnado para que alcancen los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria, y consigan el Título de Graduado en Secundaria.

El alumnado llega a estos programas sin que, en general, se haya recurrido anteriormente a otro tipo de medidas que no haya sido la repetición de cursos (que tanto apoyó la LOCE).

Se suelen proponer para estos programas alumnos y alumnas que tienen dificultad para aprender pero que “no molestan en clase”, los que “quieren pero no pueden”.

Suele ser una medida efectiva, no obstante, puede ser una manera encubierta de derivar desde edades muy tempranas al alumnado hacia un tipo de enseñanzas, ya que un altísimo porcentaje continúa su escolarización en un Ciclo Formativo de Grado Medio, con lo que se puede seguir manteniendo el que el alumnado con menos competencias vaya para F.P. y los que cuentan con más competencias para Bachillerato.

Las áreas del curriculum que se les aconsejan suelen ser de las que se mal conocen como “marías”, al igual que las optativas, con lo que al final el itinerario curricular que sigue el alumno o la alumna no se adapta a sus características personales con lo que se les fomenta que sigan siendo poco “competentes”, aunque consigan el título de Graduado en Educación Secundaria. Además, la oferta que se les suele hacer de asignaturas está muy cerrada por motivo de horarios.

En el centro en el que se han realizado las observaciones, en el que se ha experimentado, y en muchos otros, por cuestiones de organización, cada grupo de alumnos de D.C. (en éste hay dos, uno en 3º de ESO y otro en 4º de ESO), tiene como referencia un solo grupo de su nivel educativo (3º o 4º de ESO), situación que es muy poco integradora y que contradice lo que recoge la normativa, en este sentido. Y suele darse el caso, aunque sea por azar, que el grupo seleccionado, suele ser el problemático del nivel. Todo ello, sin olvidar que estos alumnos y alumnas creen dentro de su grupo de referencia un subgrupo cerrado y, muchas de las veces, sientan más como grupo de referencia el de D.C. que el ordinario.

Se entiende que es difícil conjugar en un centro, con la oferta que el estudiado tiene, tanta diversidad de enseñanzas. Algo que la administración educativa debía de plantearse, por ejemplo, a la hora de distribuir las distintas enseñanzas.

La LOCE no contempla esta medida, en cambio, con la LOE, se recupera e incluso se propone, como se ha visto en el ejemplo citado, su adelanto a 3º de ESO, siempre que el centro se lo proponga.

...en la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general (LOE, 2006: art. 27).

Con la LOE el alumnado que una vez cursado segundo no esté en condiciones de promocionar a tercero y haya repetido una vez en secundaria, podrá incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.

Algo que se va a decir en toda la normativa que hace referencia a los Programas de Desarrollo Curricular es que antes de acceder a estos programas se debe haber agotado otras medidas, como son, Refuerzo educativo, Adaptación Curricular no significativa e incluso Adaptación Curricular significativa, permanencia un segundo año en un mismo ciclo o curso de la etapa.

2.3.- Adaptaciones

Las adaptaciones curriculares consisten en un proceso de toma de decisiones sobre los elementos curriculares, en todos y cada uno de los distintos niveles de concreción curricular, que busca respuestas educativas a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas. Se va adaptando el currículum desde el Diseño Curricular Base hasta llegar a la Adaptación Curricular Individualizada, pasando por el Proyecto Curricular de Centro, por el Proyecto Curricular de Etapa y por la Programación de Aula.

Concretamente la Adaptación Curricular Individualizada (ACI), se realiza ajustando el currículum a un determinado alumno o alumna que no ha desarrollado las capacidades exigidas en los ciclos o etapas anteriores. Es una medida extraordinaria de atención a la diversidad, que deberá aplicarse después de haber desarrollado las medidas ordinarias.

Las Adaptaciones Curriculares no pueden ser un mero trámite burocrático sino que deberán realizarse para poder trabajar con el alumno o alumna desde la programación del aula en las distintas Unidades Didácticas. Esta medida exige que en la organización del horario del profesorado deban buscarse tiempos adecuados para la realización de un trabajo coordinado que favorezca este proceso.

2.4.- La idea de centros de carácter preferente

Cuando se comienza a dar por la administración educativa andaluza el recurso de apoyo a la integración, con la figura del maestro o maestra de educación especial, surge la idea de crear centros preferentes, se toma esta decisión con la intención de que haya una mayor rentabilización y optimización de los recursos para atender al alumnado con necesidades educativas específicas. Se pensaba que el alumnado con n.e.e. derivadas de los mismos déficits asistiese a dichos centros preferentes. Realmente esto no fue así porque a los centros seleccionados para tener este recurso acudía el alumnado con n.e.e. sin que se respetase el criterio de preferente, por lo tanto, sólo sirvió para ahorrar recursos eliminando servicios de educación especial de distintos centros, sin que haya habido una centralización de recursos materiales propios de un tipo de déficit. Hay que dejar constancia de que, en la actualidad, casi la todos los centros de Educación Secundaria cuentan con la figura del maestro o maestra de apoyo a la integración (MAI).

En los centros en los que durante mucho tiempo no ha existido la figura del MAI y en los que aún no existen, surgía el problema de que si en un centro que no era de integración se detectaban alumnos y alumnas con n.e.e., ¿qué se hacía con ellos?, se puede asegurar que al menos ese curso no se iba a trabajar con dicho alumno o alumna. El hecho de la promoción directa y el que hasta ahora se haya estado en constante cambio, motivado por las Reformas Educativas, ha encubierto, a veces, la posibilidad de una detección a tiempo.

En el paso del alumnado de los centros de Educación Primaria a Educación Secundaria, salvo que el alumnado estuviese diagnosticado por el EOE y se hubiesen tomado medidas significativas de atención a la diversidad, se tarda tiempo en la detección y aplicación de medidas en el nuevo centro, lo que atrasa la atención del alumno o alumna. Por otro lado, el que, como ya se ha dicho, las medidas de atención a la diversidad estén muy estructuradas en Educación Secundaria, lleva a que haya que esperar a las mismas para su aplicación y éstas están previstas para el segundo ciclo de la ESO o para la finalización de la misma.

Esta situación ha provocado mucho fracaso escolar que podía haberse atajado, en muchos casos, con otras medidas.

Donde sí que podría decirse que se han creado más centros de atención preferente ha sido en los centros ordinarios de Educación Primaria, motivado por el aumento de aulas específicas en algunos de ellos.

2.5.- Refuerzo Educativo

Se considera un refuerzo educativo la actuación coordinada del profesorado cuando se detecta una dificultad de aprendizaje o una “laguna” en el proceso de aprendizaje de un grupo o de un alumno o alumna.

Éste tiene como objetivo fundamental trabajar los contenidos básicos de una o más áreas que son necesarios para aprendizajes futuros, pudiendo ser aplicados de manera individual o grupal. Dentro de los grupales se encuentran los agrupamientos flexibles en algunas áreas, especialmente, en las áreas instrumentales básicas. También, en el catálogo actual de optativas en Educación Secundaria Obligatoria, las asignaturas de Refuerzo de Lengua y la de Refuerzo de Matemáticas. Otras medidas de refuerzo, a nivel grupal, pueden ser la presencia de dos profesores o profesoras en el aula con un grupo, desdobles de grupos, aprendizaje cooperativo, programas específicos (aprender a pensar, hábitos y técnicas de estudio...)

Dentro de las individuales se encuentran las actividades de refuerzo y de proacción en las distintas unidades didácticas, el trabajo individualizado tutorizado por un profesor o profesora, el apoyo individualizado dentro o fuera del aula.

En Educación Primaria se suelen destinar las horas que el profesorado libra de su docencia ordinaria mientras sus tutorías son atendidas por profesorado especialista para apoyar a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje, individualmente o en pequeños grupos. Este apoyo suele hacerse a alumnado de la propia tutoría, de otra del mismo nivel o ciclo, e incluso de otros ciclos. El mayor problema que presenta esta medida es la falta de continuidad del apoyo, ya que el profesorado lo realiza siempre que no haya que sustituir, en el centro, a otro profesor o profesora. También se dan casos en los que el mismo alumnado es atendido por más de un profesor o profesora, con lo que a la falta de continuidad se une el que si no hay una buena coordinación se puede estar trabajando con distinta metodología e incluso distintos contenidos, lo que no beneficia al alumnado en cuestión.

En Educación Secundaria, el apoyo individualizado o en pequeño grupo sólo lo realiza el maestro o la maestra de apoyo a la integración, cuando el centro cuenta con esta figura.

2.6.- Los Agrupamientos Flexibles

Es una medida de atención a la diversidad que tiene un reconocimiento abierto en la LOE como tal medida. Ésta ha sido una práctica habitual que en los últimos años ha tenido mucha presencia en los centros de Educación Secundaria antes de que fuese legislada.

Esta medida se concreta dividiendo un grupo de un mismo nivel, o todos los grupos de un mismo nivel, e incluso todo el alumnado de un mismo ciclo o etapa, en distintos grupos, considerándose el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje, la complementariedad o cualquier otro factor que favorezca la atención al alumnado de manera grupal.

Es una práctica habitual el que tras la creación de grupos flexibles se esconda, precisamente, algo que podría entenderse como contrario a los fundamentos de esta medida, los grupos homogéneos. Por ejemplo, en Educación Secundaria, ocurre a veces que, en los agrupamientos que se realizan en un mismo nivel, se agrupa al alumnado, de manera estable, en

grupos-clases donde todos tienen el mismo nivel de competencias curriculares. Esta práctica también se da con los falsos grupos ACIs.

2.7.- Los Programas de Garantía Social

Entre las medidas de atención a la diversidad que podemos encontrar en el Sistema Educativo Español se encuentran los Programas de Garantía Social, los cuales serán tratados a continuación por la relevancia que tienen en este artículo.

Los PGS son acciones formativas que, recogiendo el mandato de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, por la que se establecía la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su art. 23.3., pretenden proporcionar a los jóvenes que no han superado con éxito las enseñanzas cursadas, la adquisición de capacidades que faciliten la incorporación del alumnado a la vida activa, o que tras su terminación puedan reinserirse en el sistema educativo y proseguir estudios de Formación Profesional Específica, a través de una prueba de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

“Son una respuesta al fracaso escolar y a la marginación. Están destinados a jóvenes que han abandonado la enseñanza reglada sin ninguna titulación y que presentan un fuerte rechazo hacia el medio escolar. Los Programas de Garantía Social constituyen una segunda oportunidad para muchos alumnos, una alternativa para volver a las aulas o acceder al mundo del trabajo” (Vila, D.;1998: 14).

3.- De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional pasando por los Programas de Iniciación Profesional

3.1.- Los Programas de Garantía Social (PGS)

Vienen a asemejarse a los antiguos Programas de Compensatoria, en los que el alumnado que tenía dieciséis años y no había obtenido el Título de Graduado Escolar, era agrupado con la finalidad de la obtención de dicho título, conjugando la enseñanza básica que les era impartida con la puesta en marcha de talleres.

No podría comenzarse a hablar de los PGS sin destacar lo inadecuado del nombre. Cuando, a partir de la LOGSE, se inician los PGS en centros “pilotos” para la implantación de la Reforma Educativa, a través de la LOGSE, reciben el nombre de Módulos I, lo que los ligaba directamente en la Formación Profesional Específica, es decir, con los llamados Módulos II y III, que hoy se corresponderían con los Ciclos Formativos de Grado Medio (C.F.G.M.) y Ciclos Formativos de Grado Superior (C.F.G.S), respectivamente. El concepto, de módulos, se utilizó finalmente para dividir los contenidos de las áreas de formación profesional específica, por lo que no se les pudo aplicar genéricamente ni a lo que serían los Ciclos ni a los PGS. El nombre del programa tal como quedó parece tener connotaciones de carácter asistencialista, cuando nada tiene que ver con ello. Parecerían más adecuados otros nombres como Ciclo Formativo de Grado Inicial, o Formación Profesional Inicial, o cualquiera de los utilizado por la LOCE o la LOE, Programas de Iniciación Profesional (PIP) o Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCP inicial). Conceptos más acordes con la educación y la preparación para la vida social y laboral.

E. J. Díez, plantea que se trataría de una oferta de compensación educativa para jóvenes que parten de desventaja sociocultural y de títulos, una casi “última” oportunidad para adquirir aquello que la enseñanza obligatoria no les dio: *“las capacidades mínimas para poder insertarse satisfactoriamente en la sociedad, como personas, como ciudadanos y como profesionales”* (1995:15)

Es una medida alternativa que pretende romper con la estructura organizativa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), buscando una organización y unas estrategias educativas que busquen resultados satisfactorios mediante la motivación, el interés y la recuperación de la autoestima del alumnado, habitualmente perdida. (...) Es necesario que se ofrezca a estos jóvenes una alternativa cuyo eje central sean las personas. Si importante es en estos programas la formación profesional y académica; no lo es menos el desarrollo personal de los alumnos y alumnas, lo que realmente impregna todas y cada una de las actuaciones que se llevan a cabo en ellos. Por tanto, parecen no ser efectivas estructuras curriculares inflexibles, indiferenciadas, imposibles de adaptación alguna; tampoco favorecen estructuras organizativas cerradas. La respuesta que debe darse a este alumnado no debe recordar una enseñanza en la que se sintió excluido, marginado, en la que fracasó como estudiante y como persona (Ojeda, J., Vázquez, R.; García, E; 2003).

Se presenta como una enseñanza no reglada, con características de formación profesional específica, formando parte de la misma en un nivel inicial. Podrían entenderse como programas de transición.

Esta medida se pone en riesgo, en cuanto a su efectividad, en los centros en los cuales los P.G.S. son utilizados como “cajón de sastre” al que se envía al alumnado con fracaso escolar, con los que no se ha tomado medida alguna, especialmente los que tienen problemas de disciplina, con lo que se puede estar provocando que los P.G.S. no cumplan su finalidad última.

En Andalucía se va a dar una primera regulación de los mismos por la Orden de 14 de Julio de 1995, pasando en la actualidad a hacerlo por la Orden 1 de abril de 2002, que pasa a nombrarlos como Programas de Garantía Social de Iniciación Profesional. Que tendría que haber dado paso a la salida que planteaba la LOCE, para el alumnado que con quince años no optaba por ningún itinerario de los previstos en la Ley (en 3º ESO dos: Técnico-profesional y Científico-humanístico; en 4º de ESO tres: Tecnológico, Científico y Humanístico), es decir, los Programas de Iniciación Profesional (PIP). En la LOCE había una tendencia clara a la eliminación de los PGS. Aunque los PIP pudiera parecer que vendrían a sustituir a los PGS, ni la filosofía de los mismos, ni la edad con la que se preveía que accediesen a ellos, ni la estructura que se proponía daría respuesta al alumnado que en la actualidad es atendido en los PGS, quedándose quienes hoy acuden a los PGS prácticamente sin una respuesta por parte de la Administración educativa. Los PIP, sin ni siquiera haber sido implantados, han pasado a ser sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional (PCP) que propone la LOE.

3.2.- Los Programas de Iniciación Profesional (PIP)

Los PIP, aunque nunca llegaron a ser implantados en nuestro Sistema Educativo, como ya se ha explicado, estaban pensados para el alumnado que con más de quince años de edad se considerase que no debía acceder a ninguno de los itinerarios previstos para la Educación Secundaria en la LOCE.

La finalidad de los mismos era la inserción laboral, proporcionar a los alumnos las capacidades necesarias para su desarrollo personal, la participación como ciudadano activo y la preparación básica para continuar estudios.

Se contemplaba, al igual que ocurre con los PGS, que las Administraciones públicas pudieran promover la participación de otras instituciones y entidades para desarrollar estos Programas.

El tiempo previsto de duración sería de un año académico y una estructura flexible de carácter modular, en la que se incluirían componentes de formación básica y módulos de formación profesional. Incluyendo, en todo caso, módulos asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones.

La metodología estaba previsto que se adaptase a las características específicas del alumnado y favoreciera el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrían especial consideración en estos programas.

El alumnado que superara un Programa de Iniciación Profesional, recibiría una acreditación de carácter profesional, que tendría los efectos académicos para la prueba de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, quedando exentos de las capacidades profesionales que se exigen en dicha prueba quienes hubieran superado la totalidad de los módulos de carácter profesional de un PIP.

El itinerario de iniciación profesional, de la LOCE, más que una alternativa a la diversidad se presenta como una "bolsa" con la que se pretendía la creación de grupos homogéneos donde dar cabida a todo el alumnado que a muchos profesores y profesoras "les sobraban en las aulas" y además por la cercanía de edad al final de la edad obligatoria poder garantizar su salida del Sistema Educativo, lo que hubiera justificado una bajada de fracaso escolar en la LOCE.

Para que esos grupos funcionasen mínimamente no se podían repetir los esquemas de curriculum y de organización en los que todos estos estudiantes ya habían fracasado. Deberían de haberse organizado de manera que estuviesen formados por un currículum adaptado a las necesidades y a los intereses del alumnado al que iba dirigido. Algo que se asemejara más a lo que son hoy los PGS, ampliando con módulos que posibilitaran la obtención del Título en Educación Secundaria.

3.3.- Los Programas de Cualificación Profesional (PCP)

Según la LOE la Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Correspondiendo a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativa y

curricular que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

Entre las medidas a las que se refiere el apartado anterior se encuentran los PCP, junto a las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de diversificación curricular, los programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Va a permitir la LOE que los centros educativos tengan autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible, así como para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado. Medidas que estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria por parte del alumnado, no pudiendo suponer ningún tipo de discriminación.

Los PCP inicial estarán destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Edad que podrá adelantarse a los quince años, de manera excepcional, con el acuerdo de los estudiantes y de sus familias o tutores y tutoras. Para que sea adelantado a los quince años el alumno o alumna debe haber cursado segundo de ESO y no estar en condiciones de promocionar a tercero, habiendo repetido ya una vez en Educación Secundaria. En este supuesto, el alumnado estará obligado a cursar los módulos conducentes a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria contemplados para los PCP. Módulos que se podrán cursar simultáneamente con los demás previstos para estas enseñanzas.

Se va a establecer una conexión directa de los PCP con el resto de la Formación Profesional Específica, a la vez que permite al alumnado la posibilidad de continuar estudios en las distintas enseñanzas. Considerando además que se posibilite la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de esta vía.

Los PCP se organizan con carácter modular, comprendiendo tres bloques: Específico, Formativo de Contenido General y módulos encaminados a la consecución del Título de Graduado en ESO, este último bloque podrá cursarlo el alumnado con carácter voluntario, excepto para el alumnado que se incorpora a los PCP con quince años, con los requisitos

anteriormente citados, entre los que se encuentra la obligación de cursar los tres bloques.

Los alumnos y alumnas que superen los módulos obligatorios de estos programas, con carácter general, obtendrán una certificación académica expedida por las Administraciones educativas. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

La oferta de PCP inicial podrá adoptar modalidades diferentes. Podrán participar en estos programas los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas.

Como puede observarse, los PCP se asemejan bastante a los PGS, a diferencia de que permiten la obtención del título de Graduado en ESO, lo que supone un avance importante ya que de esta manera es una enseñanza más integradora y menos discriminatoria. Tal vez, sería interesante que en la concreción de los PCP, al igual que se hace en la Educación Secundaria de Adultos, se organizara en dos Ciclos, el primero impartido por los maestros y maestras, como actualmente se hace en los PGS, y el segundo impartido por el profesorado de Educación Secundaria, en una organización similar a la de la Diversificación Curricular.

4.- Reflexiones a modo de conclusión

Nuestro sistema educativo, como ha podido observarse a lo largo de todo el artículo, parece crear una serie de resortes, medidas de atención a la diversidad que, teóricamente, abarcarían la mayor parte de las medidas paliativas que la educación básica tiene previstas contra la discriminación y la exclusión que podría darse por el hecho de ser diferentes. Con estas medidas el sistema educativo viene a justificar el que todo el alumnado está atendido según sus características, sus intereses y sus necesidades. Pues bien, la realidad que nos encontramos dista mucho de que así sea. Las medidas, sobre todo en Secundaria, están totalmente estructuradas, formalizadas y concretadas en la normativa vigente. Pero lo que realmente se percibe es una burocratización de la información y de los documentos que sostienen estas medidas (Proyecto de Centro, Programaciones, Adaptaciones Curriculares, Optatividad, Diversificación Curricular,

Agrupamientos Flexibles, entre otros) siendo la intervención educativa poco fiel a la finalidad última de dichas medidas, que muy lejos de incluir al alumnado, termina excluyéndolo.

De hecho, la mayoría de los alumnos y alumnas que presentan discapacidad, no están integrados en los centros de educación secundaria. Después de haber estado en aulas de apoyo a la integración, en primaria, se escolarizan en aulas específicas o en centros específicos. El alumnado inmigrante escolarizado en centros de educación secundaria, no alcanza niveles educativos altos que les permita obtener las titulaciones que se establecen por nuestra administración educativa. Las dificultades de aprendizaje que surgen en la educación secundaria obligatoria no son atendidas en el momento de su detección, por lo que originan fracaso escolar. El alumnado que es absentista, en general, termina abandonando, no suele ser reinsertado en la escolaridad ordinaria. Y así podríamos continuar constatando situaciones de exclusión.

Cuando el sistema educativo da la espalda a tanto alumnado, está originando un sector social cargado de frustraciones, con una formación inadecuada que los colocará a la cola del mundo laboral, con la posibilidad, los que la tengan, de desarrollar profesionalmente aquellos trabajos que requieren menor cualificación, lo que a su vez significa menor reconocimiento social y, por supuesto, menor sueldo; a lo que se suma la baja autoestima a la que llevan todas estas circunstancias. Les estamos llevando, la mayoría de las veces, sin ser conscientes de ello, a la exclusión y a la discriminación social en la escuela, que es nuestra responsabilidad. Pero indirectamente, les estamos llevando a la discriminación y exclusión social general. Ante este escenario la reacción del alumnado, al menos en la escuela, es el desinterés, de objeción a todo lo que es escuela, de apartarse, pudiendo llegar al abandono definitivo. Esto cuando no intentan compensar lo que están viviendo haciéndose respetar por el profesorado y por el resto del alumnado con la agresividad y con la fuerza, lo que provoca conflictos que deterioran la buena marcha de los centros, en general, y de la convivencia, en particular. Los problemas de convivencia también se originan por una ruptura entre profesorado y alumnado, el alumnado viene de situaciones sociales conflictivas fuera de la institución escolar, que el profesorado no entiende ni atiende. Los alumnos y alumnas no encuentran respuesta de los profesionales que les atienden, ven al profesorado como personas extrañas. A su vez, los docentes no ven cumplidas las expectativas que tenían, contribuyendo a ahondar más en la ruptura existente.

Por la desmotivación instalada en todos los sectores educativos y porque los esfuerzos realizados lleven a la mínima respuesta y al mínimo cumplimiento de expectativas por todas las partes, se está llegando a la realización del menor esfuerzo posible por los padres y madres, por el alumnado y por el profesorado, tal vez, porque el bajo rendimiento del mismo no lo merece o porque dicho rendimiento no responde a nuestros intereses.

Buena parte del profesorado, padece una “grave reacción con tintes esquizofrénicos” en tanto en cuanto refleja en todo tipo de documentos la atención al alumnado que lo necesita, planifica el currículo para que sea atendido, organiza el aula y el centro como respuesta a una mayor y mejor atención al alumnado que lo necesita, forma parte de proyectos y grupos de trabajo que tienen como base estas temáticas, asiste a cursos relacionado con ello pero,... al final, la mayor parte de esta acción educativa sólo queda reflejada en el papel sin trasladarse a la realidad escolar, primando en la escolaridad obligatoria y postobligatoria los contenidos conceptuales e intentando lograr el control de la indisciplina. Hay una separación, a mi juicio, “esquizofrénica”, entre lo que se dice que se va a hacer y lo que realmente se hace. Hay un trasfondo de justificación generalizado en el que la situación descrita en ninguna medida es responsabilidad del profesorado (lo será de la familia, de la administración, del marco legal y organizativo del sistema educativo, de la falta de recursos, de las características del alumnado, pero muy rara vez, pensamos, los profesores y profesoras, que tengamos algún tipo de responsabilidad en ello).

Con la aprobación reciente (noviembre) de la Ley de Educación Andaluza (LEA), en la que hay un compromiso de incentivar económicamente al profesorado que consiga el logro de los objetivos educativos marcados por su centro, se corre el riesgo de burocratizar aún más. Se puede dejar constancia documental de la consecución de objetivos sin que en la realidad éstos se hayan cumplido. Como de alguna forma ya se ha comentado somos verdaderos especialistas en rellenar documentos en los que se justifica el cumplimiento de metas que no han tenido un calado real en la Comunidad Educativa. Somos grandes expertos y expertas en presentar “grandes obras donde sólo hay solares vacíos”. Parece que esta iniciativa tiene como finalidad el que cada vez se dé una mayor autonomía en los centros, pero es extraño que dicha autonomía esté respaldada de más y más burocracia.

Algunas medidas para la mejora de este escenario serían las siguientes:

- Es evidente, a mi juicio, que es necesario un acercamiento generacional, al menos, en cuanto a información y conocimiento por parte del profesorado.
- Bajo mi punto de vista es necesaria una organización más flexible. Introducir otras modalidades de intervención educativa que surjan del alumnado, fomentando el trabajo entre iguales, de otros profesionales externos que no sea el profesorado. Una apertura mayor de los centros a la sociedad.
- Es necesario que aprendamos de las buenas prácticas que a otros compañeros y compañeras les están dando resultados.
- Se debería tener menor rigidez en la organización de los espacios y de los tiempos.
- Crear ambientes más atractivos, con recursos más cercanos a las necesidades y los intereses del alumnado.
- Trabajar desde las posibilidades de cada alumno y alumna, desde sus intereses, desde sus necesidades, partiendo de sus inquietudes.
- Se debe dejar hacer al alumnado, abriendo un abanico de posibilidades que le permita encontrar su vía de trabajo y le invite a tener iniciativas. Los docentes hemos de ser facilitadores, en mayor medida, de las iniciativas del alumnado; así como reclamar a la administración educativa que adopte esquemas de actuación más flexibles en su relación con nosotros.
- Plantear las medidas de atención a la diversidad siendo fieles a su finalidad última, la inclusión de todo el alumnado. No podemos seguir utilizando dichas medidas para favorecer la exclusión, para justificar la homogeneización de los grupos y para apartar al alumnado que “molesta” del resto del colectivo.

Como medida concreta se destaca en este artículo la de los Programas de Garantía Social que, al menos en su raíz, tienen como finalidad la inclusión del alumnado. Se trata de una de las medidas más flexibles de las contempladas en nuestro Sistema Educativo; lo que ha sido posible porque el equipo docente lo compone un reducido número de profesores y profesoras y porque la ratio del alumnado es bastante más baja que en la enseñanza obligatoria y en el resto de la enseñanza postobligatoria. Esto ha permitido un mayor acercamiento entre el profesorado y el alumnado, el que se pudieran romper algunas estructuras

curriculares y organizativas habituales, partir de lo que sabía el alumnado, respetar sus ritmos. Sin embargo no se ha librado de cierta presión provocada por el compromiso de que el alumnado llegue preparado a la prueba de acceso, que le permite acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio sin haber obtenido el Título en Educación Secundaria Obligatoria.

En este sentido, se corre cierto peligro con los nuevos Programas de Cualificación Profesional, propuestos por la LOE, que de nuevo están muy ligados a los departamentos docentes. También porque vuelven a estructuras más rígidas que las ofrecidas por los Programas de Garantía Social; fundamentalmente, porque la posibilidad que presentan de obtener el Título en Educación Secundaria, que siendo obvio que es una consecuencia positiva, va a imprimir en el desarrollo del Programa unas exigencias que pueden acercar dichos Programas a la enseñanza más clásica, la que en otro momento ya fue un fracaso para el alumnado destinatario de estas nuevas enseñanzas.

Referencias

- Ábalo, V. y Bastida F. (1994): *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Angulo, J. F. (2001): *Breve introducción a la Epistemología en Educación*. Grupo L.A.C.E. Universidad de Cádiz. Documento electrónico.
- Barton, L. (1999): *Sociología y discapacidad: Algunos temas nuevos*. En Barton, L. (comp.) (1999): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- B.O.E.: Normativa del Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.J.A.: Normativa de la Junta de Andalucía. *Programas de Garantía Social (Propuesta-Marco)*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria.
- Concejo Educativo de Castilla y León: *Reconceptualizar el fracaso escolar. Líneas de actuación ante la relación convivencia-fracaso escolar*. En www.concejoeducativo.org
- Contreras, E.; Ocaña, D.; Sánchez, A.& Santacana, E. (2003): *Historias de Vida en el aula de experiencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cornejo, A. (2002): *Proyecto de Investigación: Observación y Vigilancia de la deserción Escolar, Escuelas Centinelas*. Chile: Dirección Nacional de JUANEb (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, de Chile). En <http://juaneb.cl.htm>

- Díez, E. J. (1995): *Diseño Curricular de Garantía Social*. Ediciones Pedagógicas. Madrid
- García Vidal, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid. EOS.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (1999): *Julio Rogero, maestro. El placer de educar*. Cuadernos de Pedagogía, 285, 8-14.
- C.N.R.E.E.: *Las necesidades educativas especiales*. Madrid. Edición conjunta MEC (1ª Edición 1989) y CEJA (2ª Edición 1997, por la Dirección General de Formación Profesional y Solidaridad con la Educación).
- De Gaulejac, V. (1999): Historias de vida y sociología clínica. En *Proposiciones 29: Historias y relatos de vida: Investigación y práctica en las Ciencias Sociales*. Chile: Ediciones Sur.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (1994): *Diseño Curricular Base*
- Devís, J. y Sparkes, A. (1999): Burning the book: A Biographical Study of a Pedagogically Inspired Identity Crisis in Physical Education. En *European Physical Education Review*. Vól. 5, Nº 2 (págs.: 135-152)
- Díez, E. J. (1995): *Diseño Curricular de Garantía Social*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Gimeno, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Fernández. Enguita, M (2004): Conferencia Inaugural del Primer Congreso sobre Fracaso Escolar en Palma de Mallorca. En www.profesores.net
- González. Manjón, D. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga. Aljibe.
- Giddens, A. (1987): *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendia, R.; Altuzarra, P. (1994): Los Programas de. Garantía Social. Cuadernos de Pedagogía, nº 238, 89-92.
- Ojeda Díaz, J. (2003): Los Programas de Garantía Social: ¿producto de un fracaso? Repensar mi docencia. En Barbecho (Revista de Reflexión Socioeducativa), nº 3, p. 30-34.
- Ojeda, J.; Vázquez, R.; García, E. (2003): Social Guarantee Programmes. The Educational Challenge of the Resocialization of young People at Risk of Social Marginalization or Exclusion. Comunicación presentada en la European Educational Research Association (EERA) en su Annual European Conference on Educational Research (ECER 2003), en la Facultad de Educación e Investigación Educativa de la Universidad de Hamburgo entre los días 17 al 20 de Septiembre de 2003.

- Porras Vallejo, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- Redondo, J. (1999): *Fundamentos y pautas para elaborar Programas de Garantía Social*. Universidad de Deusto. Instituto de Ciencias de la Educación. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Ruiz i Bel, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid. Cincel.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1984): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Vélez de Medrano, C. (2005): *Medidas para promover el éxito educativo y sociolaboral de los jóvenes con desmotivación y desfase curricular en la ESO*. En Kikiriki. Cooperación educativa, N° 78, Septiembre-Noviembre 2005, pp. 5-18.
- Vicens, J. (2002): *Anuario Social de España*. Fundación “La Caixa”.
- Vila, D. (1998): *Programas de Garantía Social: La Segunda Oportunidad*. MUFACE, n° 170, 14-18.
- Vila, D (2006): *La escuela debe fomentar una educación en valores*. Entrevista realizada a Pedro Núñez Morgades (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid). En MUFACE n° 203; págs.: 30-31. Madrid.