

## LA COMPRENSIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

**PEDRO JUAN CORONADO ALBALATE- ARTURO MORALES<sup>33</sup>**

### 1. Introducción

*“De mayor me gustaría ser chatarrero. Me gusta porque tienes que ir por las calles encontrando cosas, además es un trabajo digno. Para mí ser chatarrero es como hacer una misión, ser chatarrero es magnífico, no para todo el mundo, porque algunos tienen vergüenza y yo no sé por qué. Hay trabajos peores, yo deseo ser un buen chatarrero y cuando sea mayor pienso abrir una chatarrería y hacer mi trabajo, que es lo que me gusta hacer”.*

*(De un chico de 15 años que no ha vuelto a pisar la escuela. Junio de 2005)*

Al igual que la cita anterior es muy clara respecto a las intenciones de su autor, “T”, acerca de su futuro profesional, lo seremos nosotros respecto a nuestro punto de partida en este artículo: la firme creencia de que las políticas educativas dirigidas a compensar las desigualdades en educación son la mejor estrategia de inclusión social que conocemos a comienzos del siglo XXI para los colectivos en desventaja social a los que se dirigen, y por tanto las que ofrecen a cada alumno<sup>34</sup> la mejor oportunidad para disfrutar de un futuro personal y profesional digno.

---

<sup>33</sup> Jefe de Sección de Educación Especial de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo de la Generalitat Valenciana, y Psicólogo y Orientador del IES Masamagrell. Conselleria de Educación, Formación y Empleo de la Generalitat Valenciana, respectivamente.

<sup>34</sup> En este texto se utiliza el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. (Fuente: Diccionario Panhispánico de dudas de la Real Academia Española).

Otro cantar sería descifrar qué información “no explícita” nos ofrece “I”, tan complejo como deslindar los conceptos de inclusión y compensación educativa, cuáles son las buenas prácticas de trabajo en estos campos, cómo implementarlas en contextos escolares y sociales diversos, qué formación deben recibir los equipos educativos que las desarrollen, cómo evaluar los resultados obtenidos y de qué manera realimentar el ciclo de mejora en este proceso continuado de investigación en la acción.

El artículo intentará probar la creencia arriba señalada, acompañando en su trayectoria educativa a dos colectivos particulares de alumnos: el que presenta necesidades especiales y el que las presenta de compensación educativa. Comenzaremos con el mundo de las necesidades educativas especiales por ser cronológicamente el primero en diferenciarse en la sociedad y en la escuela, y por haber servido de forma más o menos explícita como modelo de intervención para el segundo. De hecho, en la actualidad sigue siendo frecuente ofrecer profesores de Pedagogía Terapéutica como especialistas en la atención al alumnado que presenta necesidades de compensación educativa.

## **2. Escuela inclusiva: concepto, breve historia y estado actual de la cuestión**

La mayoría de los manuales publicados actualmente sobre el tema de la inclusividad señala cuatro etapas fundamentales, a lo largo de la historia, en referencia a la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Una primera etapa, hasta el siglo XIX, catalogada como la etapa del exterminio y la explotación, donde los menores con discapacidad eran considerados “enfermos”, “castigados por los dioses” o “consecuencia de la venganza de algún poder superior”, y eran aislados y separados completamente de la sociedad.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX aparece la era de las instituciones, con un modelo de enfoque clínico y segregador. El menor con discapacidad era tratado como un enfermo, al que había que atender clínicamente en instituciones principalmente médicas.

Los años de la década de los 70 se conocen como la etapa de la educación especial. Son años en los que se crea un sistema educativo paralelo al de los centros ordinarios. Este hecho es consecuencia de las reivindicaciones, luchas y logros conseguidos principalmente por las familias y los movimientos asociativos que empiezan a surgir para garantizar el derecho a la educación de todos los menores. Finalmente, el informe Warnock (1979) marca el inicio de la etapa de integración. En la Declaración de Salamanca (1994) se da un paso más, se utiliza el concepto de inclusión como fórmula de participación real en las instituciones escolares, superando así el enfoque asistencial.

Parece claro hoy en día que al hablar de objetivos educativos cualquier país occidental coincide al menos en estos dos: construir un sistema educativo de calidad para todo el alumnado y buscar caminos para que éste cuente con las mismas oportunidades a la hora de alcanzar el éxito escolar, y en consecuencia el éxito social. Sin duda, esto que acabamos de afirmar con rotundidad sólo se puede conseguir con la oferta de un sistema educativo de calidad y eficaz, que dé respuesta a todos los alumnos atendiendo a las características y circunstancias personales de cada uno de ellos.

Como hemos dicho anteriormente el concepto de inclusión educativa empieza a gestarse en el debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia) y posteriormente fue uno de los pilares básicos de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por unanimidad por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 (UNESCO, 1994).

Este documento recoge que: “Todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades”. Además señala que: “las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”. Al mismo tiempo concluye también que: “Tales escuelas pueden ofrecer educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y en último término el coeficiente coste-eficacia de la totalidad del sistema educativo”.

Sin duda, y en palabras de Mel Ainscow pronunciadas en el Congreso “*Guztientzako Eskola*” celebrado en el País Vasco en octubre de 2003, esta Declaración de Salamanca supone un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas. Este cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos de los centros escolares, para atender al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, pueden beneficiar al conjunto de la población escolar y servir de estímulo para desarrollar entornos de aprendizaje más ricos.

Existen diferentes definiciones del término inclusión educativa. Vamos a seleccionar algunas de ellas que, en su conjunto, pensamos que pueden ofrecer una visión completa del término de inclusión referido esencialmente al mundo educativo.

Barton (1998) afirma que: “Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado a un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.”

Sin duda, Barton y la mayoría de los autores coinciden en la necesidad de un cambio total en la concepción de la diversidad en la escuela y en cómo el cambio puede hacer que nuestros sistemas se adapten y garanticen la participación de todos los alumnos.

Pilar Arnaiz (2003) señala que: “La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado, puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir significa mantener fuera, apartar, expulsar.”

En su definición, Pilar Arnáiz apuesta claramente por el término actitud. Es decir, existe claramente una componente actitudinal en las prácticas educativas, directas en el trabajo con el alumnado o indirectas desde la administración, que determina en buena medida la calidad de la respuesta educativa en el aula y la calidad de la normativa educativa que se produce, estando ambas estrechamente relacionadas con el éxito de la educación inclusiva.

La Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006 de 3 de mayo) en su preámbulo afirma que: “La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.

Finalmente Mel Ainscow (2001) señala la existencia de cuatro elementos básicos en cualquier definición de inclusión:

- La inclusión es un proceso, es decir en la práctica nunca termina. Esto se debe a que la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas y actuaciones adecuadas para atender a la diversidad. No sólo se trata de aprender a convivir con la diferencia, sino aprender de ella, convirtiéndose ésta en un factor positivo y estimulante que favorece el aprendizaje.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Esto supone recopilar toda la información necesaria desde diferentes fuentes para mejorar en políticas y prácticas inclusivas.
- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. La asistencia sin duda hace referencia al espacio físico donde los alumnos aprenden, la participación a la calidad de la experiencia educativa que el centro ofrece a sus alumnos y el rendimiento a los resultados en el proceso educativo y evolutivo de cada uno de los alumnos.
- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Es decir, se deben planificar todas las actuaciones para garantizar la asistencia, participación y rendimiento de este alumnado, garantizando el derecho de los mismos al acceso a la educación y en consecuencia el acceso a la sociedad en igualdad de condiciones. Sin duda, las administraciones deben garantizar y velar por los derechos de esta población, que en principio juega con clara desventaja.

A estos cuatro puntos básicos se podrían añadir dos más para acabar de completar los elementos básicos de la definición del término inclusión:

- La inclusión es un derecho. Un derecho que tienen todos los menores y que así se refleja en la normativa actual vigente (LOE, 2/2006 de 3 de mayo).
- La inclusión implica responsabilidad y esfuerzo compartido de todos (LOE 2/2006 de 3 de mayo). Cuando decimos todos, nos referimos sin establecer

ningún orden lógico, a las administraciones educativas y sociales, a las instituciones escolares y/o educativas, al profesorado, al alumnado y a las familias.

En lo que sin duda hay coincidencia entre autores es en dar un paso más en la concreción del término de inclusión, asociándolo inevitablemente al término de calidad y eficacia, ya que sólo pueden considerarse escuelas de calidad y eficaces las escuelas inclusivas.

Es cierto que el proceso para alcanzar la inclusión educativa, al que aspiran prácticamente todos los sistemas educativos actuales, no es sencillo, rápido ni fácil. Es un camino plagado de dudas, inquietudes, contradicciones y porqué no de disputas. Aún así podemos concluir que se están aunando esfuerzos, en prácticamente la totalidad de los países, para ofrecer respuestas educativas más eficaces para el alumnado, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales y/o sus necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades que ampliaremos a continuación con un nuevo colectivo de alumnado al que incluir, el que presenta necesidades de compensación educativa.

### **3.1. Compensación educativa: concepto, breve historia y estado actual de la cuestión**

Para enmarcar el tema que nos ocupa, aunque sea de forma escueta, queremos recordar que el interés por la compensación de las desigualdades en educación aparece hacia mediados del siglo anterior. La confluencia de algunas líneas de investigación de los campos educativo y sociológico sacó a la luz el problema de la desventaja con la que se encontraban los alumnos que procedían de las clases sociales más desfavorecidas cuando accedían a la escuela. Los colectivos que empezaron a trabajar para mejorar esas condiciones de acceso utilizaron el término educación compensatoria para hablar de una forma de hacer práctica que permitiera paliar los efectos de la desventaja de partida (Informe Coleman, 1966).

Estudios recientes vienen a demostrar que estamos lejos de superar esa desventaja, a pesar de que la mejora en la atención educativa a este colectivo de alumnos en estos 60 años, en nuestro país no más de 30, ha sido importantísima. Así, Feito (2005) cita el estudio de Subirats y García de la Barrera (2002), en el que estos autores nos recuerdan que en el ámbito de la región metropolitana de Barcelona, para la generación que en el año 2000 tenía entre 26 y 35 años, las posibilidades de llegar a obtener un título universitario se mostraban estrechamente vinculadas al origen social: el 14% de los hijos de trabajadores manuales terminaron estudios superiores, frente al 70% de los de padres de categoría profesional alta.

Otro tanto concluye el estudio sobre “Fracaso y abandono escolar en España” (Fernández Enguita y otros, 2010). En el capítulo sobre el riesgo a fracasar indican que desde los años 90 diversos estudios señalan la clase social del alumno como el atributo con más peso en el proceso de salida del sistema educativo. Por concretar en un par de ellos, “*si atendemos a los resultados de PISA, alrededor del 50% de las diferencias en el rendimiento escolar pueden atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social, mientras otro 20% puede explicarse por la composición social del centro y un 7% por factores estrictamente pedagógicos y organizativos*” (Pajares Box, 2002; Entorf y Minoiu, 2005)”. A conclusiones parecidas llegan en su estudio Calero y Martínez (2007), “*en términos*

*generales, los hijos de padres y madres con estudios obligatorios (o inferiores) son los que concentran la mayor parte del fracaso (74% si nos fijamos en los estudios del padre, 71% en los de la madre)”.*

La distribución estadística de determinadas dificultades ante el aprendizaje en la población escolar no tendría por qué mostrar un sesgo especial hacia determinados subgrupos de la misma, pero estudio tras estudio se comprueba que los “problemas” cognitivos, de manejo del lenguaje, de atención, motivacionales o cualquier otro que se dé en la población de determinada edad se ceban en el alumnado que procede de ambientes socioculturales desfavorecidos, y muy especialmente cuando éstos son extremos, cuando las familias de origen presentan una evidente imposibilidad de cumplimiento de las funciones parentales por causas relacionadas con uno de estos dos grandes grupos de variables: 1) discapacidad psíquica, trastornos mentales, episodios depresivos graves, trastornos de personalidad o conductas violentas y/o 2) ambientes psicosociales desfavorables: marginación, mendicidad, prostitución, toxicomanías o delincuencia. En general, en todos los casos aparece una acusada desestructuración familiar y las redes sociales de apoyo con que cuentan los alumnos suelen estar más vinculadas a servicios públicos que a extensiones familiares o de grupos sociales "normalizados".

Así pues, la importancia de compensar la desventaja educativa asociada a factores socioculturales se hace evidente al confirmar la investigación disponible la estrecha relación que hay entre el buen funcionamiento de un alumno en la escuela y la pertenencia a una determinada categoría socioprofesional de su familia. Sabemos que el éxito del alumno, además de con factores personales del mismo y otros propios de la institución escolar, está muy relacionado con las actitudes de los padres respecto a la escuela, con el seguimiento que realizan de su trabajo en ella, con el interés y estímulos que ofrecen ante cada nuevo aprendizaje, con las expectativas que tienen sobre su hijo o con su riqueza cultural y de lenguaje, antecedente y continuidad del que se utiliza en la escuela.

### **3.2. Alumnado que presenta necesidades de compensación educativa**

Podemos definir la educación compensatoria como “la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas entre los desaventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrecen la enseñanza normal” (Flaxman, 1985).

El a menudo llamado “alumnado de compensatoria” es reconocido como tal en el Real Decreto 1174/1983, pero hay que esperar al título quinto, “De la compensación de las desigualdades en la educación”, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), para que además de ser reconocido se articulen una serie de medidas para su atención: currículo flexible, estructura organizativa en los centros que contemple una atención diferenciada, recursos económicos y humanos complementarios y becas y ayudas. Es en este momento cuando se plantea la necesidad de mejorar el modelo de atención a este alumnado, de forma que se “eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Art.63,2). El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de

desigualdades en educación, que deroga el arriba citado 1174/1983 sobre Educación Compensatoria, y los desarrollos posteriores en la legislación estatal y de las Comunidades Autónomas con competencias en educación, concretaron después las condiciones de dicha atención y los sistemas de provisión de recursos extraordinarios para hacer práctica el mandato de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Del mismo modo, tanto en la Ley como en el Decreto aparece el concepto de prevención, pues se dice textualmente que “las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria, garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización durante la educación infantil de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores” (Art. 64). Es de sobra conocido que las medidas más eficaces son las que se implementan en el comienzo del proceso de escolarización.

A pesar de los múltiples cambios normativos habidos desde los años 90 hasta nuestros días, también la última de nuestras grandes leyes educativas, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, tiene en cuenta a este alumnado, recogiendo entre los principios y fines de la educación los de “calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias” y el de “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

Además, dentro del Título II, dedicado a la Equidad en la Educación, se incluye todo un capítulo, el segundo, sobre compensación de las desigualdades en educación, además de mencionar en otros apartados la atención al alumnado de incorporación tardía.

Para no extendernos en exceso en el campo legislativo, si nos centramos en la normativa que regula en nuestra Comunidad de forma más próxima el día a día de la vida en los centros (Orden de 2001-07-04), se considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Estas necesidades de compensación educativa pueden deberse a:

- a) Incorporación tardía al sistema educativo.
- b) Retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.
- c) Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- d) Escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- e) Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.

Al cubrir un espacio de intervención tan amplio, tanto por los tramos de edades a atender como por los distintos tipos de causas origen de la desventaja, y el gran número de variables personales y socioculturales que interactúan entre sí, es necesario realizar un abordaje del problema desde planteamientos que integren distintas propuestas curriculares de tipo teórico-práctico. Además, debe tenerse en cuenta que el trabajo habrá de ser multidisciplinar y colaborativo, dado que en muchos momentos en este espacio se entrecruzan prácticas profesionales de maestros de Educación Primaria y/o profesores de Educación Secundaria, según la etapa, trabajadores/ educadores sociales de los Servicios Sociales, enfermeras y médicos de los Centros de Salud o de los servicios de Salud Mental Infanto-Juvenil, personal de los equipos técnicos, fiscales y jueces de la Administración de Justicia, policías municipales y/o de otros cuerpos de seguridad, funcionarios municipales con especializaciones diversas, según los programas que desarrollan en colaboración con las escuelas, y otros profesionales que trabajan en organizaciones no gubernamentales, que también intervienen directamente en actividades complementarias y/o extraescolares.

### **3.1. El enfoque preventivo de los problemas escolares y de aprendizaje**

La idea de prevención puede expresarse como precaución para evitar un riesgo o como provisión de recursos. Desde ambos puntos de vista hay cosas que hacer en la escuela cuando de evitar problemas se trata. En la primera dirección podemos intervenir en distintos momentos y desde distintos programas, como detallaremos después, con vistas a detectar las situaciones de riesgo que pueden derivar en la aparición de problemas cuya solución exige más recursos y acaba resultando más compleja. Caben aquí intervenciones a distintos niveles: sobre la organización, sobre la infraestructura, sobre los recursos materiales, sobre los recursos humanos, sobre subgrupos de la población escolar, sobre alumnos individuales, sobre las familias del alumnado, sobre el medio próximo al centro...

Respecto a la segunda dirección, la prevención como provisión, cabe decir que hay suficiente investigación acumulada para asegurar que si potenciamos el desarrollo de determinados sistemas organizativos, planteamientos curriculares o intervenciones didácticas, por poner sólo tres ejemplos, de probada eficacia en el campo educativo, estaremos minimizando la posibilidad de aparición de problemas escolares y de aprendizaje.

Aunque la idea de partida de ambas propuestas es bien distinta, a menudo, en la práctica, este tipo de intervenciones suele complementarse, al menos en parte, residiendo su mayor utilidad en la definición de un estilo y de unos principios de intervención educativa como guía para el trabajo cotidiano.

Veamos con un poco más de detalle en qué puede consistir ese enfoque preventivo, desde una propuesta mixta. Los campos sobre los que actuar en la prevención de problemas escolares y de aprendizaje podríamos agruparlos en torno a un par de grandes ejes de trabajo: el de los documentos que articulan la vida del centro (Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interior, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional, programaciones, adaptaciones curriculares, etc.) y/o el

del curso del desarrollo y recorrido que cualquier alumno sigue a lo largo de las distintas etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Secundaria Postobligatoria, etc.).

Respecto a los documentos que articulan la vida del centro, sin duda, la existencia de este alumnado hace necesaria una revisión constante de los mismos. Estos proyectos deben ir orientados a la evolución y transformación del trabajo, para ir desarrollando respuestas y prácticas que garanticen la participación y el aprendizaje en contextos inclusivos de todo el alumnado.

En los sistemas educativos modernos es necesario conciliar dos dimensiones del trabajo en la escuela, comprensividad y enseñanza personalizada. Con ello se persigue conseguir un equilibrio entre el objetivo de asegurar que todos los alumnos accedan a unos aprendizajes que se consideran fundamentales para su desarrollo y socialización y el deseo de respetar la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades que presenta el alumnado, especialmente en las edades correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Así pues, es necesario considerar en relación con el principio de comprensividad, el principio de atención a la diversidad, como expresión de un modelo de enseñanza adaptativa entendida como un conjunto de intervenciones educativas que, desde una oferta curricular común, ofrecen respuestas diferenciadas, ajustadas a las características individuales del alumnado; un enfoque preventivo por excelencia. La atención a la diversidad, en tanto que principio básico del nuevo sistema educativo, se configura como una estrategia global que:

- Debe contemplarse desde todos los planos y niveles de la acción educativa, desde la estructura del propio sistema a las actividades concretas del aula.
- Compromete a todo el profesorado y a todos los centros.
- Tiene que ver con todos los alumnos y no solo con aquellos que presentan problemas, dificultades o limitaciones personales.
- Se concreta en un conjunto de medidas y actuaciones de carácter progresivo que van a repercutir diferencialmente sobre las posibilidades y el grado con el que el alumnado aprende y desarrolla las capacidades que establece el currículo.

Aunque no sea objeto de atención en este artículo, una estructura técnico-pedagógica de trabajo por programas es en la actualidad una buena respuesta a los retos que plantea la atención a la diversidad, si pensamos en ella como la estrategia global a la que acabamos de hacer referencia.

#### **4. Compensación e inclusión en el contexto de la atención a la diversidad: concreciones prácticas en los centros y marcos relacionales más allá de la escuela**

Por primera vez en la LOGSE se distinguen dos grupos de alumnos que requieren una atención diferenciada, los que presentan necesidades educativas especiales, capítulo quinto del

título primero, y los que presentan necesidades de compensación educativa, título quinto. Hasta ese momento no se hacía distinción alguna entre ambos grupos por una doble razón, porque la educación especial funcionaba al margen del sistema ordinario, y porque los alumnos procedentes de colectivos en clara desventaja social abandonaban pronto el sistema, si es que entraban en él.

Los principios de integración y normalización rompen con el viejo modelo segregador, al incorporar a la escuela ordinaria a una parte del llamado “alumnado de educación especial”, aquél cuyas necesidades pueden ser atendidas sin recursos tan especializados como los que existen en los llamados centros de educación especial. Por otro lado, la extensión de la escolarización hasta los 16 años y el hecho de que la asistencia a la escuela sea obligatoria para el 100% de la población entre los 6 y los 16 años obliga a entrar en ella a un subgrupo de población procedente de colectivos en desventaja social, de la pura marginación, o que encontrándose en circunstancias especiales no se sabía muy bien cómo atender (hospitalizaciones, aislamiento geográfico...).

Con el primer grupo, necesidades educativas especiales, ya se contaba desde hace muchos años y existían, aunque en un sistema paralelo, recursos materiales y humanos adecuados para su atención. Al segundo, necesidades de compensación educativa, se le sobrellevaba como se podía hasta los 13-14 años, final de la antigua Educación General Básica, después desaparecía de la escuela.

En la ley se recogieron medidas preventivas y reparadoras para la atención de unos y otros alumnos, medidas que bien aprovechadas pueden constituirse en lo que tanto se nos ha repetido desde quienes la formularon, un continuo de medidas para la atención a la diversidad, entendida como variabilidad que presenta el conjunto del alumnado que cursa las etapas obligatorias. Se dice de forma explícita que todas las enseñanzas se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales y podemos encontrar estas medidas tanto en los principios generales como en los apartados dedicados a segmentos específicos de la población escolar. Entre ellos podemos citar las siguientes:

- El principio de formación personalizada, que al incluir, además de los conocimientos, las destrezas y los valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional, amplía el campo de posibles competencias del alumno, más allá de las puramente académicas, pudiendo contribuir así a mejorar la imagen que tiene de sí mismo y a valorar aspectos educativos en otros momentos olvidados.
- La participación y colaboración de los padres o tutores, que a través del contacto permanente con la escuela pueden ayudar a adecuar las propuestas educativas a las necesidades reales del alumno, facilitando así el seguimiento familiar.
- La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional, como recursos para la evaluación, diseño y desarrollo de programas que atiendan a las necesidades de los alumnos, así como para ofrecerles orientación académica, psicopedagógica y profesional.
- Una metodología y actividades que faciliten al alumnado a lo largo de las distintas etapas educativas, y de acuerdo con sus características en cada una de ellas, su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- En Educación Infantil se garantiza la existencia de plazas para asegurar la escolarización de quien la solicite, medida preventiva por excelencia.
- El carácter personal de la enseñanza /organización docente, que atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado. Este aspecto se complementa también con la introducción de materias optativas en el currículo.
- La posibilidad de diversificar el currículo para el alumnado que cumpla determinadas condiciones y la continuidad a través de los entonces llamados Programas de Garantía Social, hoy de Cualificación Profesional Inicial, para quienes no alcancen los objetivos de la etapa obligatoria.
- La autonomía de los centros, dado que con la nueva legislación pueden completar y desarrollar el currículo, en el marco de su programación docente, de forma que atienda a las necesidades de alumnos y profesores. Incluye la facilidad de crear, adoptar y/o adaptar materiales didácticos que respondan a dichas necesidades.

Probablemente, los dos grandes problemas con los que se ha topado toda la legislación publicada desde los años 90 para llevar a la práctica estas novedosas propuestas, más allá de los desajustes y aspectos mejorables que en cualquier ley pueden aparecer al “hacerse práctica”, han sido el de su propia ingenuidad, al pensar que para modificar las prácticas profesionales bastaba con exponerlas sobre el papel, que la formación puede adquirirse con sólo conocer la teoría, y el de la falta de una estructura técnico-pedagógica diferenciada según las necesidades de cada centro, progresiva, evaluada y mejorada desde el continuo teoría-práctica.

#### **4.1. ¿Con qué actuaciones podemos compensar la desventaja?**

Desde el punto de vista puramente educativo la meta final es la misma que para cualquier otro alumno: alcanzar en las distintas etapas educativas por las que van pasando el máximo desarrollo posible de las capacidades establecidas en los objetivos generales de cada una de ellas. La cuestión esencial es cómo conseguirlo en colectivos en los que de entrada ya podemos detectar una situación de desventaja educativa, cómo compensar su desigual capacidad de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, o como otros prefieren decir, cómo discriminar positivamente a estos colectivos.

Entre la batería de medidas que se sugieren encontramos, diferenciadas por áreas, las siguientes:

*Para el acceso y permanencia en el sistema:*

- Fomentar en estos colectivos la escolarización temprana, desde el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Los estudios de investigación afirman que es

una de las medidas preventivas por excelencia y con efectos más favorables a corto, medio y largo plazo. La aplicación de esta medida hace necesaria la colaboración con los equipos municipales de educación y servicios sociales.

- Distribución equilibrada de este alumnado. Se viene “reclamando” desde la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, entre los centros sostenidos con fondos públicos. Todos los datos disponibles al respecto nos indican que el colectivo de alumnado que presenta necesidades de compensación educativa se escolariza en mayor proporción en los centros públicos que en los privados concertados.
- Programas para erradicar el absentismo. La práctica dice que funcionan mejor cuando se aborda el problema con una implicación real del equipo educativo del centro al completo y cuando existe una verdadera coordinación entre las Administraciones educativa, de bienestar social, justicia y local (municipal), además de contar con otros colectivos, normalmente organizaciones no gubernamentales, también implicados en la resolución de este grave problema.
- Ayudas económicas para garantizar la gratuidad de los servicios complementarios que afectan a la desventaja sufrida, normalmente transporte, comedor, ayudas para material didáctico y, en ocasiones, residencia. Una medida que ha podido aplicarse con cierta facilidad en los últimos años, sin más problemas añadidos que la percepción siempre dispar entre Administración y usuarios sobre lo adecuado de la cuantía de las ayudas. En este campo, suele generar polémica el hecho de que algunos colectivos, más que desfavorecidos dentro de la pura marginalidad, acaban quedándose “colgados” de las ayudas, hecho que dificulta su capacidad de autopromoción.

*Para la atención educativa del alumnado:*

- Programas de compensación educativa, de carácter transitorio o permanente, con dotación de recursos complementarios de apoyo en los centros que escolaricen alumnado procedente de sectores sociales o culturales desfavorecidos. Esta dotación suele traducirse en un incremento de los recursos económicos y/o humanos, con el aumento de los primeros por la vía de asignación al programa y de la plantilla de profesores, normalmente desde media jornada hasta dos o tres completas, de igual forma. Comparando estos recursos con los previstos para el colectivo de alumnos cuyas necesidades se asocian a discapacidad, conviene realizar algunas matizaciones:
  - La primera reside en la formación especializada del profesorado, en este último caso existe la especialidad de Pedagogía Terapéutica, en el de nuestro alumnado puede cubrir el puesto cualquier maestro /profesor.
  - Ello conlleva una segunda que no debe desdeñarse, normalmente la plaza del primero está asociada a la plantilla del centro, es permanente; la del programa de compensación depende de la concesión del mismo y éstos en algunas Comunidades son siempre temporales.

- La dotación económica suele ser inferior a la que corresponde al otro colectivo, en realidad a menudo es testimonial, y la asignación de las partidas económicas sigue cauces bien distintos, fijas para el colectivo que presenta necesidades educativas especiales y “reajustable” cada año para el de compensación.
- Puede usarse por algunos centros como vía de financiación complementaria, lo que desvirtúa y resta recursos a quienes de verdad lo necesitan.
- Programas de Cualificación Profesional Inicial, vinculados a la oferta laboral del entorno, dirigidos a la promoción educativa y la inserción laboral de los jóvenes procedentes de sectores sociales o culturales desfavorecidos. Pueden cursarse en Institutos de Educación Secundaria, centros sostenidos con fondos públicos con tradición en la enseñanza de formación profesional u otras entidades de carácter profesional y social sin ánimo de lucro. Al ser programas más flexibles, dentro y fuera de los institutos y más relacionadas con la pura actividad laboral que con la enseñanza de tiza y pizarra, supone una salida desde la que un pequeño porcentaje de este alumnado da el salto para buscar la titulación de Graduado en Educación Secundaria o el paso a los Ciclos Formativos de Grado Medio. Para otros supone un paso previo antes de acabar en una escuela-taller o en programas de formación e inserción laboral, modalidades en las que se puede percibir una pequeña contraprestación económica o en la que aparece la expectativa de un contrato a la finalización del programa. Es una buena prueba de que con fórmulas flexibles, imaginativas, adecuadas a las necesidades de nuestros alumnos y en conexión con el tejido productivo se pueden albergar esperanzas sobre la posibilidad de alcanzar unos niveles razonables de integración y promoción social. En algunas Comunidades las fórmulas son coincidentes aunque los nombres no lo sean.
- Programas para la erradicación completa del analfabetismo, para la adquisición de la lengua de acogida y para la promoción educativa y profesional de las personas adultas en situación o riesgo de exclusión social. Algo parecido a lo dicho en el párrafo anterior podríamos incluir en el presente, los datos existentes indican un buen funcionamiento de los programas dirigidos a la población adulta; si existe un problema importante en el sector es la escasez de oferta y medios adecuados para el desarrollo de algunos de ellos en relación al crecimiento continuo de la demanda. Respecto a los programas para la adquisición de la lengua de acogida hay mucha variabilidad entre las distintas Comunidades, en algunas se añade la idea de la cohesión social, tanto en el planteamiento de partida como en la articulación de soluciones prácticas.
- Programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios. Vale lo dicho respecto a los programas para la adquisición de la lengua de acogida.

No queremos acabar el capítulo de los programas de compensación educativa sin añadir unos pocos apuntes acerca de la necesidad de mejorar los instrumentos /indicadores utilizados para asignar el alumnado a las categorías que acabarán justificando la necesidad de su existencia. Es importante recordar que con los parámetros hasta ahora utilizados la desventaja social es un concepto muy amplio, poco depurado a efectos prácticos, dentro del cual podemos encontrar alumnado con muy distintas necesidades bajo la misma etiqueta y que no siempre se diferencia como debiera cuando lo que se busca es obtener recursos económicos y/o humanos extras para el centro. Así, podemos pensar en alumnado al que se adscribe a la categoría asilamiento geográfico porque vive en un pequeño pueblo o en una casa en el campo, cuando puede contar con modernas tecnologías en el hogar y tener a escasos kilómetros todas las comodidades y servicios que puede ofrecer una población de tamaño medio; itinerancia familiar bien remunerada, frente a la misma pero para subsistir día a día; alumnado extranjero de familias con una alta cualificación profesional y con empleos que corresponden a dicha cualificación, junto a quienes huyen de una situación de pura miseria.

*Para la calidad de la educación:*

- Por hacer referencia en buena parte al profesorado y para simplificar un poco, podemos englobar las tres primeras baterías de medidas en una, a la que podríamos caracterizar con los descriptores siguientes: estabilidad de los equipos docentes, proyecto pedagógico común de compensación de las desigualdades, incentivación profesional, formación permanente del profesorado, de los equipos directivos y de los servicios de apoyo externo, promoción de iniciativas y experiencias de innovación e investigación, así como de elaboración y difusión de materiales curriculares en relación con la atención educativa de este alumnado. La intención es magnífica pero los resultados están muy lejos de alcanzarse, más allá de los que corresponden a determinados equipos muy cohesionados, activos, y normalmente con ciertos soportes institucionales difícilmente generalizables.
- Desarrollo y fomento de la participación del alumnado en desventaja, de sus familias y de las entidades que los representan. Sí hay movimientos asociativos, a menudo ligados a los centros y/o a determinadas entidades públicas o privadas, pero a veces con más presencia en los medios de comunicación, en circunstancias puntuales o asociadas a hechos excepcionales que como tejido social consistente, en continuo desarrollo y comprometido con la mejora de los procesos educativos para estas poblaciones. Si comparamos de nuevo con el colectivo que presenta necesidades educativas especiales, familias y entidades que les representan, la organización es muy diferente. En su caso las distintas categorías de necesidad han dado lugar a asociaciones específicas, a veces más de una, para la defensa de los derechos de estos colectivos, “grupos de presión” con formación y recursos para hacerse oír y con capacidad para generar recursos propios y obtener los que se ofrecen al efecto desde distintas entidades públicas y privadas, locales, autonómicas, nacionales y hasta internacionales. En algunos casos fueron esas asociaciones de familias las que constituyeron colegios para la atención de sus hijos, colegios que acabaron concertándose o derivando hasta

convertirse en recursos especializados que complementaban la atención recibida en los centros públicos. Aunque esas asociaciones se han ido renovando, la continuidad de las mismas es una de sus señas de identidad.

- En el caso de los colectivos relacionados con la compensación educativa la capacidad de participación es mucho más reducida, menos consistente en el tiempo y más ligada a entidades sin ánimo de lucro, normalmente Organizaciones no Gubernamentales, que a las propias familias del alumnado. Suelen funcionar a partir de algún recurso propio pero generalmente se nutren de los que reciben de las distintas Administraciones Públicas, como subvenciones a proyectos. Organizan esa atención complementaria de apoyo a la labor que se realiza en los centros: programas de higiene y alimentación, actividades extraescolares, campamentos en vacaciones, etc., pero con equipos que se renuevan continuamente por esta vía: se montan, adquieren una experiencia básica que les permite saltar a equipos más estables o a entidades públicas o privadas y desaparecen o se renuevan con profesionales recién titulados o en proceso de formación.
- Concesión de subvenciones y formalización de convenios de colaboración con asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales, para desarrollar acciones de compensación socio-educativa. Algo parecido a lo dicho arriba, con el mismo tipo de problemas, en especial la falta de continuidad de los equipos y la dependencia de recursos inestables.

#### **4.2. Cómo concretar las tareas y qué prioridad les daremos según la etapa educativa en la que se intervenga**

Como hemos visto en otros muchos apartados a lo largo de nuestro trabajo, el paralelismo en las actuaciones respecto al grupo de alumnado con necesidades asociadas a discapacidad y necesidades asociadas a desventaja social es notable. También aquí, respecto a las etapas de Educación Infantil y Primaria se recomienda poner el acento en las actuaciones de carácter preventivo y en el principio de normalización, sólo en casos debidamente justificados y siempre que sea posible de forma extraordinaria, se adoptarán medidas que puedan suponer la segregación del alumnado; se recomienda atención individualizada o en pequeño grupo sólo cuando sea necesaria para facilitar la adquisición de objetivos específicos. Se recomienda la modalidad de atención conjunta del profesor tutor con el de apoyo, adoptando fórmulas organizativas flexibles. Como apoyo y complemento a estas actuaciones se da prioridad en la intervención en centros con programa de compensación educativa a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y a los de atención temprana, para que colaboren en la orientación a las familias, detección de necesidades y valoración y planificación de la respuesta educativa del alumnado.

En buena medida, en los últimos años los grandes problemas en la atención del alumnado con necesidades de compensación educativa han venido concentrándose en la etapa de

Educación Secundaria. A las especiales circunstancias y características del mismo hay que añadir su llegada a la adolescencia, etapa evolutiva ya compleja de por sí, y la de los vertiginosos cambios en los usos y costumbres sociales de los últimos años, con lo que el cóctel está servido. Frente a eso la escuela parece haber quedado paralizada, sin un buen marco conceptual que permitiera comprender lo que estaba ocurriendo, sin herramientas prácticas para afrontar estas nuevas situaciones, más enfrascada en continuas reformas de las reformas que en la búsqueda de soluciones teóricas y prácticas al problema.

Para la etapa de Educación Secundaria las propuestas se centran en establecer una buena coordinación con los centros de Educación Primaria, que permita un cambio no traumático de etapa y centro, una buena inserción en el instituto y la continuidad de las medidas de atención programadas, sean individuales y/o grupales. Tras este primer paso es de capital importancia en esta etapa el desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad y de Acción Tutorial, con la inclusión en ellos de las medidas compensatorias que correspondan desde lo programado en Primaria (convivencia, conocimiento mutuo, respeto...) o de acuerdo con las nuevas necesidades de la etapa (valoración de la diversidad social y cultural, conductas prosociales, competencia social...). No debemos olvidar que los alumnos pasan de una etapa en la que el tutor está con ellos buena parte de la jornada escolar a otra en que la referencia temporal del tutor es escasa, además de tener que coordinar la intervención en el grupo de un elevado número de profesores especialistas con estilos pedagógicos no siempre compartidos.

Aunque siguen rigiendo los mismos principios de intervención pedagógica que en etapas anteriores, los de normalización e integración, y la adopción de un currículo flexible puede facilitar la adaptación de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación a las necesidades de cualquier alumno, en la normativa en vigor se prevé la posibilidad de adoptar fórmulas organizativas excepcionales que permitan durante parte del horario escolar una atención específica (necesitan evaluación e informe psicopedagógico), atención que puede combinarse /ampliarse a través de la oferta de materias optativas de interés para este colectivo. Como paso esencial y culminación del proceso formativo, al finalizar la escolaridad obligatoria, es esencial orientar (y si es posible seguir en sus primeros pasos) la continuidad del proceso educativo de estos alumnos en otras etapas o programas específicos: Cualificación Profesional, Escuelas-Taller, Formación e Inserción Laboral y/o Talleres Prelaborales de Inserción Social. Este seguimiento es la mejor garantía para favorecer los procesos de transición a la vida adulta y laboral también en condiciones de igualdad y respecto a la población que no sufre desventaja. En este sentido, no hay familia alguna que deje de atender a sus hijos sólo porque éstos cumplan dieciséis o dieciocho años.

## **Bibliografía**

Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial (2005): *Educación Inclusiva y prácticas en el aula de educación secundaria*. Bruselas. European Agency for Development in Special Needs Education.

- Ainscow M. y otros (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid. Narcea
- Ainscow Mel (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea
- Arnáiz Sánchez, Pilar (2003): *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe 2003.
- Barton, Len (1998): *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata.
- Connell R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.
- Feito, R. (2006): *Otra escuela es posible*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Gimeno Sacristán J. (2003): *El alumno como invención*. Ed. Morata.
- López A y Zafra M. (2003): *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES Fernando de los Ríos*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- López Torrijo, Manuel (1999): "Textos para una historia de la educación especial". Valencia. Universitat de Valencia.
- Marchesi A. y Hernández C. (coord)(2003): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Ed. Alianza.
- MEC (1993): *Enseñar a pensar: perspectiva para la educación compensatoria*.
- O'Brien T. y Guiney D. (2001): *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid. Alianza.
- Tilstone C y otros (coord) (2003): *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Ed EOS.
- V.V.A.A (1990): *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de EGB*. Madrid. MEC
- V.V.A.A (1993): *Por una Educación Intercultural*. Madrid. MEC
- VVAA (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Ed. Graó.
- VVAA (2004): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Los Libros de la Catarata.

---

Fecha de recepción: 18/01/2012. Fecha de evaluación: 30/03/2012. Fecha de publicación: 31/05/2012