

Inclusión y Competencias básicas.

Fernando Arreaza Beberide.

Panel de expertos."Inclusión y buenas prácticas en diversidad y empleo".

19 de septiembre.

Índice

Una primera idea: la creatividad como punto de partida y como meta.....	2
Una segunda idea: la escuela inclusiva se construye desde la acción colectiva.	4
Una tercera idea: la inclusión es, sobre todo, una cuestión ética que afecta de forma directa a los profesionales de la enseñanza.	4
Una cuarta idea: La inclusión educativa se traduce en una educación para “todos con todos”.....	6
Una quinta idea: la prioridad de los procesos cognitivos receptivos, la transmisión del conocimiento y la homogenización incrementan las necesidades de apoyo educativo.	11
Una sexta idea: las Competencias básicas ofrecen una ocasión única para reinventar el currículo y hacer posible la inclusión.	12
Una séptima idea: la escuela inclusiva es la escuela del éxito.....	14
La octava idea: las Competencias básicas hacen posible la inclusión en el sistema específico del alumnado de educación especial.	22
Bibliografía.	22

Una primera idea: la creatividad como punto de partida y como meta.

Enmarcado en un contexto innovador se concibe el I Congreso Nacional Diversa 2009 como un foro de encuentro...de experiencias, innovadoras y creativas a favor de la inclusión educativa, formativa y social del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Aludir, para empezar, a uno de los párrafos de la presentación de este primer Congreso Nacional de Buenas Prácticas en Educación, Diversidad y Empleo, me permite agradecer, la invitación de los organizadores a exponer mis ideas sobre la contribución de las competencias básicas a la inclusión educativa y,

Además, me sirve para destacar la iniciativa de aprovechar el Año Europeo de la Creatividad y de la Innovación para aplicar los significados de la creatividad y la innovación para motivar el desarrollo de la escuela inclusiva.

A mi juicio, de esta asociación se obtienen, al menos, dos beneficios. El primero, reivindicar la incorporación de la creatividad como contenido relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado sin excepción.

Y el segundo, animar, desde el ejemplo, a los responsables de las políticas educativas, a incorporar elementos creativos e innovadores a la ordenación académica y a la organización escolar, pues sin ellos, no es posible construir la escuela inclusiva.

Creatividad y rutina en las prácticas educativas.

Todos animan, en el marco teórico, la necesidad y la intención de desarrollar la capacidad de crear¹. La lectura superficial de los currículos oficiales confirma el deseo de educar personas creativas, capaces de utilizar el pensamiento alternativo y crítico. Los objetivos generales de todas las etapas así lo recogen.

Las intenciones se alejan de la realidad al comprobar que, en una lectura más profunda, las áreas y materias excluyen la creatividad de sus contenidos. La distancia aumenta cuando se consulta el currículo que traducen las editoriales traducen en sus libros de texto. Sorprende comprobar como las materias artísticas convierten la “creatividad de los otros” en objeto de conocimiento mientras inhiben su desarrollo en el alumnado.

Resulta igualmente difícil, localizar actividades relacionadas con la práctica de la iniciativa, la autonomía, la divergencia, la innovación y la creatividad en los entornos normalizados.

¹ Torre, Saturnino de la (1995). Creatividad aplicada. Escuela española: pp 14 y 15. Argumenta el autor, con el testimonio de distintos autores (Allen, Maslow, Arnold, etc.), que la creatividad es un componente más de las personalidad.

¡Qué decir de los entornos específicos diseñados para atender “las diferencias”!. Las adaptaciones curriculares individuales responsables de traducir el currículo “ordinario” a la singularidad de los alumnos y alumnas, como máximo, aluden a los comportamientos autónomos.

El estímulo de la creatividad, la iniciativa o la respuesta alternativa se consideran por encima del umbral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Ampliar las expectativas y el horizonte del profesorado sobre las posibilidades de todo el alumnado debe de ser uno de los objetivos de los programas de formación inicial y permanente para que pueda aumentar el número de personas que se mueven en marcos creativos.

La creatividad exige desarrollar el pensamiento alternativo...de los que mandan.

He destacado la iniciativa de este Congreso de transferir los significados, como si de un tema transversal se tratase, del “Año Europeo de la Creatividad y de la Innovación” al mundo educativo. Esta innovación tiene el valor añadido de trasladar la responsabilidad creativa a las autoridades educativas sea cual sea su ámbito de autoridad y decisión².

Recoge Saturnino de la Torre (1991)³ como notas que definen un “sistema creativo”: la coherencia en la organización e interrelación de los distintos tipos de recursos; la apertura a nuevos elementos; la autonomía en las decisiones de funcionamiento; la autorregulación y optimización; la flexibilidad; y adaptación de un sistema a su contexto.

Las citadas características de un sistema creativo pueden ser utilizadas para valorar las decisiones de política educativa, en cualquiera de sus niveles de planificación⁴, y así responder a algunos interrogantes relacionados con la implantación de la educación inclusiva.

¿La inclusión educativa y social puede ser abordada con las estrategias diseñadas para la escuela integradora de la LOGSE?

El contenido de mi intervención está dirigido a responder de forma negativa a esta pregunta, partiendo de la hipótesis de que la “inclusión” es un salto cualitativo importante con respecto a la “integración” y requiere de la creatividad “de los que mandan”. Procede diseñar, ordenar, organizar y supervisar procedimientos y estrategias alternativas.

² Con la LOGSE se populariza, al hablar del desarrollo del currículo, la terminología, “niveles de concreción”. En este caso, manteniendo los mismos niveles de responsabilidad (Estado, Comunidad Autónoma y centro docente), se abre al resto de ámbitos de un Proyecto educativo (currículo, organización, redes de colaboración, autoevaluación y mejora).

³ Manual de Creatividad. Vicens Vives, pp 37-43

⁴ Estratégica, táctica y operativa.

Una segunda idea: la escuela inclusiva se construye desde la acción colectiva.

Estudia y describe Sidney Tarrow (1998)⁵ como la “gente corriente”, cuando tiene un motivo de descontento, ejerce la “acción colectiva”. Une sus fuerzas, se organiza y sale a la calle para demostrar su poder. La defensa de los derechos civiles, el ecopacifismo, el movimiento okupa, los movimientos antiglobalización, etc. son algunos de los ejemplos de esta acción colectiva.

En la acción colectiva, se utilizan estrategias y repertorios de acción originales o copiados de otros movimientos, cuyo éxito final está determinado por la ética de sus demandas y las oportunidades mediáticas y políticas que encuentra en el camino.

No voy a defender, en mi intervención, la insumisión o la acción colectiva frente a la práctica generalizada de la exclusión escolar, aunque esté éticamente justificada. Corresponde a otros⁶ la iniciativa de estas prácticas que sin dudar apoyaría. Mi intención es mucho más humilde, “*aprovechar el modelo teórico de análisis de la acción colectiva y los movimientos sociales para conocer las posibilidades y las barreras que encuentra la implantación y desarrollo de la escuela inclusiva*”. Descubrir los significados, la estructura de oportunidades y los repertorios de respuesta sin duda ayuda a encontrar alternativas viables.

Una tercera idea: la inclusión es, sobre todo, una cuestión ética que afecta de forma directa a los profesionales de la enseñanza.

La EDUCACIÓN INCLUSIVA ha evolucionado en un movimiento para desafiar a las políticas y prácticas exclusivas y ha ganado terreno en las últimas décadas para convertirse en una propuesta favorita para tratar las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos en escuelas y clases comunes.

Las iniciativas internacionales de las Naciones Unidas, UNESCO, el Banco Mundial y las ONG, en conjunto, han resultado en un consenso siempre creciente de que todos los niños tienen el derecho de ser educados todos juntos, sin tener en cuenta su discapacidades o dificultades, sino sus capacidades y sus necesidades de apoyo, que la educación Inclusiva es un derecho humano y que tiene buen sentido tanto educativo como social
Inclusión Europe, 2008

Los mismos derechos y deberes.

El texto de la cita, lo he tomado de la presentación del documento elaborado por el movimiento asociativo FEAPS en marzo de 2008, “La ética de la

⁵ El Poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Alianza ensayo. Madrid.2004.

⁶ Asociaciones promotoras de los derechos humanos de las personas con discapacidad y de otros colectivos marginados.

educación inclusiva”. En él, se interpreta el derecho de todos a ser educados juntos, desde una perspectiva ética.

Escuche decir a Gimeno Sacristán⁷, que **“la diversidad”** es un hecho natural y no se puede confundir con el fenómeno socioeconómico de **la desigualdad**. Para este autor, ambas, diversidad y desigualdad, tienen respuestas diferentes.

La diversidad hay que abordarla desde la tolerancia, la apertura mental, la variabilidad de objetivos, materiales y la autonomía, mediante una política educativa flexible pues son *“las escuelas para las gentes y no las gentes para las escuelas”* y son los alumnos los que tienen derecho a la educación y no nosotros a imponer unas prácticas”.

La desigualdad, diferencia de recursos y trato que atentan contra el derecho a la educación y contra la propia ética⁸., se resuelve con medidas políticas y sociales de igualdad y de justicia.

Las competencias profesionales del profesorado.

La necesidad de clarificar y diferenciar ambos conceptos en la comunidad educativa es una condición imprescindible para abordar la escuela inclusiva y son los profesionales de la educación quienes tienen la responsabilidad de evitar esta confusión.

La capacidad de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión es una de las competencias profesionales recogida por Perrenoud (2004)⁹.

El ejercicio de la docencia tiene un compromiso ético que no se limita, en ningún caso, a la transmisión de saberes objetivos y neutrales. La prevención de la violencia escolar y social; el rechazo de los prejuicios y discriminaciones por cualquier causa; la regulación de la participación; el sentido de responsabilidad; la solidaridad con todos y justicia son contenidos educativos.

La dimensión ética, según este autor, se complementa con otras habilidades profesionales que permiten al profesorado dar una respuesta de calidad a la diversidad del alumnado.

En este sentido, mediante la habilidad para gestionar *“la progresión de los aprendizajes”*, el profesorado se adapta su enseñanza a las posibilidades del alumnado y revisa periódicamente las decisiones tomadas para garantizar la progresión. Y a través de la habilidad de *“elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”*, responde a la heterogeneidad del grupo sin crear espacios cerrados, específicos y excluyentes.

⁷ Medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad en 3º y 4º de la ESO. **Seminario de atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Zaragoza, 28 de octubre de 2004.**

⁸ Citaba los planteamientos neoliberales de resignación ante la desigualdad y la defensa realizada por algunos del “derecho a la ignorancia”.

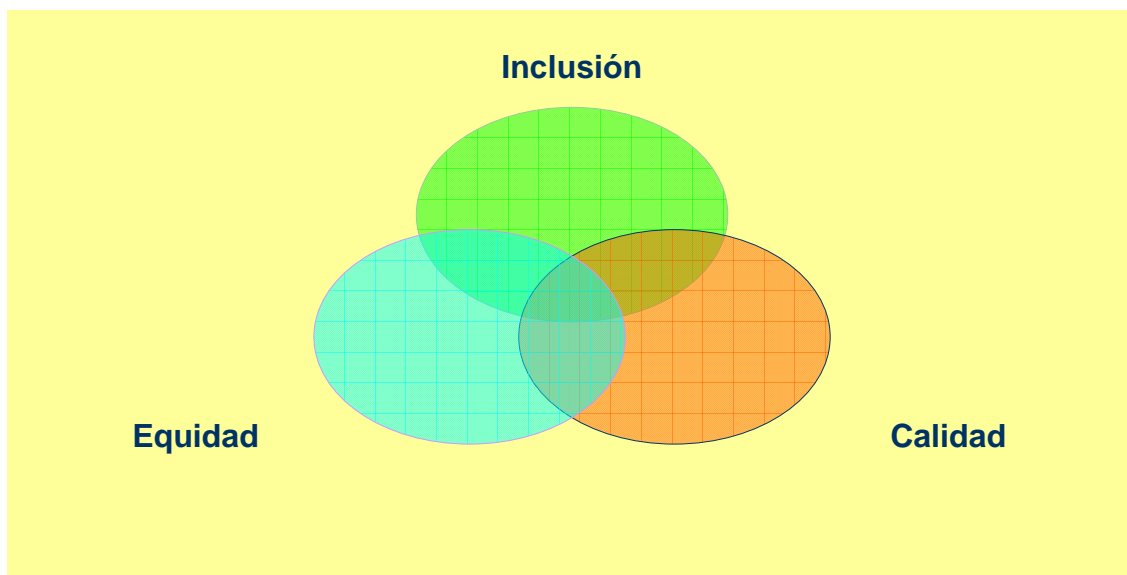
⁹ **Diez competencias para enseñar en el siglo XXI. Graó.**

Una cuarta idea: La inclusión educativa se traduce en una educación para “todos con todos”.

Los significados de las normas y las prácticas: interpretaciones.

“La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula.” (Stainback, 2001)¹⁰.

El artículo 1 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación define como principios del sistema educativo, entre otros, la **calidad** a), independientemente de sus condiciones y circunstancias del alumnado, y la **equidad**, b), entendida como igualdad de oportunidades, inclusión educativa y no discriminación¹¹.



Los informes internacionales y nacionales sobre educación y las estadísticas oficiales demuestran, tal y como los medios de comunicación se encargan de difundir, las dificultades del sistema educativo para hacer efectivos esos principios y promover el éxito del conjunto de los alumnos y alumnas.

Existe en la sociedad, un acuerdo generalizado sobre el valor de estos principios para resolver los problemas con los que se encuentra el sistema educativo.

¹⁰ Citado por Pujolás (Noviembre 2003). La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo (Universidad de Vic).

¹¹ Como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad

No existe acuerdo, sin embargo, en el significado que tienen esos principios, en el origen de los problemas ni en los procedimientos que se deben utilizar.

En el tema que nos ocupa, **una parte de la sociedad, también del profesorado¹², responsabiliza del fracaso escolar a la presencia de los alumnos y las alumnas “diversos”¹³ en las aulas ordinarias.**

Su nivel de ansiedad ante el fracaso del modelo educativo que defienden, ha aumentado con la llegada de nuevos candidatos a la “diversidad”: alumnos inmigrantes con lengua propia o castellana, con desfase curricular de dos o más cursos, objetores escolares, absentistas...y reclaman un trato diferente para los “diversos” por su propio bienestar y, sobre todo, por responder con justicia (ética) al resto de compañeros.

Una parte de la comunidad educativa convencida de la “verdad” de estos los argumentos, defiende en los distintos foros el valor de la atención propia, particular, específica, diferente...excluyente, e insiste en que separar no es segregar, que segregar es mantenerlos juntos...

Entre las aspiraciones inmediatas de estos grupos está incrementar el catálogo de los diversos, en torno al 5% del alumnado escolarizado, con el resto de personas que transitan con dificultad hasta alcanzar porcentajes de entre 30% al 40%. Cerca de la mitad del alumnado debe de ser candidato a una atención diferente en sus contenidos, impartida por el profesorado de apoyo en espacios diferentes.

Otro parte, bastantes de ellos y ellas trabajan en el subsistema creado para atender a los “diversos”¹⁴, mantiene como referente el modelo de escuela integradora.

En este modelo, se adscribe a la persona “diversa” al grupo normalizado (principio de normalización e integración) y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias (principios de adaptación, individualización...).

El citado programa se recoge o no en una adaptación curricular según la gravedad de la necesidad (deficiencia) y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar, fuera o dentro del aula, con los recursos específicos (especialistas).

Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas y, sobre todo, defendiendo la necesidad de

¹² Muestran su adhesión a los manifiestos antipedagógicos.

¹³ El término “diverso” se utiliza en este texto como opuesto a “normal” y como sinónimo de alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo.

¹⁴ Servicios de atención a la diversidad de la administración educativa, profesorado de pedagogía terapéutica, logopedas, orientadores, psiquiatras infantiles promotores de hospitales de día, Asociaciones específicas, etc.

realizar una discriminación positiva para evitar otros riesgos (falta de atención, exclusión dentro del aula, etc.).

¿Es posible construir desde todos los posicionamientos la escuela inclusiva que define Stainback?, ¿todos los alumnos y alumnas deben aprender en la misma clase sin distinción de raza, discapacidad, etc.?

La respuesta desde ambos planteamientos, diferenciador e integrador, es negativa. **“El problema**, que denuncia Pennac (2008), **es que queremos hacerles creer en un mundo donde sólo cuentan los primeros violines”**¹⁵.

Si, como alternativa, asumimos los planteamientos de Stainback, de Ainscow o de Gardner, el enfoque de los supuestos problemas que generan el alumnado “diverso” en el aula ordinaria cambia.

Desde este planteamiento pensamos que la diversidad natural del alumnado es una solución más que un problema, el apoyo específico aumenta el déficit y la mejor opción para compensar las desigualdades es no crearlas.

Proclamar la inclusión, implica aceptar que las capacidades son múltiples (inteligencias múltiples, las llama Gardner¹⁶) y que la escuela tiene la responsabilidad de poner los medios para que todas las personas las desarrollen en un contexto inclusivo y, por definición, heterogéneo. Decía Klaus Wendell, (1994)¹⁷ que tener en cuenta la inclusión..... significa tomar inicialmente a los niños y niñas tal y como son, en toda su diversidad, y diseñar un **sistema flexible** que permita responder a las diferencias.

En el paradigma inclusivo, la calidad del sistema educativo no se define por el número de personas que alcanzan el grado de excelencia, ni el grado de equidad, por las personas que se concentran en los niveles medios e rendimiento. La calidad y equidad se definen por la capacidad que tiene el sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades y condiciones.

Las oportunidades y los repertorios de respuesta.

Aplicando el modelo de análisis de los movimientos sociales y la acción colectiva encontramos las oportunidades y limitaciones que la sociedad y la escuela ofrecen al desarrollo de un modelo inclusivo. Las oportunidades vienen de los principios citados y recogidos en la normativa general y de la insatisfacción general con los efectos académicos y sociales del sistema

¹⁵ Mal de Escuela. Mondadori, 2008, p 116.

¹⁶ Gardner, Howard (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós Ibérica.

¹⁷ Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (10 de junio de 1994).

educativo. Las limitaciones de la descrita demanda de modelos excluyentes y la pervivencia de las prácticas de “escuela integradora” de la LOGSE.

La normativa de carácter general, ofrece un conjunto de oportunidades para construir la escuela inclusiva cuando en su lectura se pone el énfasis en los principios citados (calidad, equidad e inclusión) y en la competencias básicas desde el compromiso de poner los medios para hacerla posible y utilizarlos sin discriminación.¹⁸

Tal y como hemos comentado la valoración que la sociedad hace de los resultados escolares en términos de rendimiento académico y de abandono escolar no es positiva.

Pero lo es aun menos, cuando se analizan las causas de algunos de los problemas que la sociedad tiene en momento actual, desde el punto de vista del ciudadano. Existe un debate abierto, sobre la conveniencia de adelantar la edad penal para resolver las violaciones sexuales de los adolescentes; de poner fin a la violencia de género; de la falta de autoridad del profesorado y la violencia en las aulas; de acabar con destrucción de los recursos del medio; el consumismo, el fanatismo religioso, etc.

“La detección y vigilancia especial de la que es objeto quien es señalado como diferente no niega, sino que reproduce, los mecanismos de segregación y discriminación de los que se pretende proteger”.(Delgado Ruiz, 2003)¹⁹

La denuncia de Delgado Ruiz, “el trato específico incrementa las diferencias”, pone en cuestión la validez de las medidas “integradoras” diseñadas por el modelo LOGSE para alcanzar los fines que se pretenden.

El análisis de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico de las competencias básicas cuando se reducen al máximo las tasas de exclusión del alumno participante, nos lleva a la misma conclusión: el alumnado repetidor, con programa de refuerzo y con adaptaciones curriculares se sitúa en los niveles más bajos en las escalas de desarrollo y logro.

La escuela “integradora” utiliza un triple repertorio de medidas para dar respuesta al alumnado “diverso”: las generales, las ordinarias y las extraordinarias. Estas medidas se aplicaban de acuerdo con una secuencia graduada de decisiones que iba de lo “ordinario” a lo “excepcional”.

Una larga letanía pedagógica ilustra las medidas generales: currículo abierto y adaptado a cada centro y a su alumnado; desarrollo de las distintas capacidades, objetivos y contenidos; organización en ámbitos y campos de conocimiento; acción tutorial; optatividad; mecanismos de diferenciación

¹⁸ Título II. Equidad.

¹⁹ El discapacitado cultural. Cuadernos de Pedagogía Nº 326 (julio 2003).

metodológica; ayuda y ajuste pedagógico; evaluación a criterio con distintos niveles de logro, etc.

Para garantizar la “exclusión” de estas medidas generales y el acceso a las específicas, se articula un conjunto barreras técnicas (clínicas, psicopedagógicas y sociales) que incluyen protocolos, informes y dictámenes.²⁰

Sólo cuando se demuestra la necesidad el alumno accede a los espacios diferenciados (aula de apoyo, aula de compensatoria, aula puente...) para recibir el tratamiento específico: reeducación logopédica, grupos de refuerzo y nivel; currículos adaptados, prediversificación o diversificación curricular, etc.

El valor añadido de incorporarse al subsistema de la “diversidad”.

El éxito de los repertorios específicos y la continuidad de los mismos vienen determinados por los beneficios que ofrece.

Uno de ellos, posiblemente el menos explícito, es la justificación de las prácticas educativas del centro docente. La decisión de que el alumnado reciba apoyo, lejos de cuestionar la aplicación que se hace de las medidas generales, certifica su existencia: “a pesar de que se aplican las medidas generales, el alumnado *diverso* no se beneficia de ellas por sus propias limitaciones”. La conclusión es sencilla: “todo funciona con todos menos con algunos”.

El segundo beneficio se obtiene de la llamada “dialéctica de los recursos”. Todos los centros docentes, desde la generalización de la integración escolar, necesitan más recursos personales y materiales para poder atender al alumnado “diverso” y, lo que es más grave, sin esos recursos es imposible la respuesta. La demanda de muchos más recursos se convierte en un significado compartido por el profesorado, capaz de movilizar a la comunidad educativa.

La demostración de esta necesidad es una de las tareas que ocupa parte del tiempo de los equipos directivos y, con ella, satisface al conjunto el profesorado. La argumentación, la encuentran en las orientaciones y protocolos que realizan los responsables de identificar las necesidades educativas del alumnado.

Los efectos que provoca la “dialéctica de los recursos” una vez que se consiguen, son siempre poco satisfactorios para los autores de la demanda y de dudosa eficacia en la respuesta a las necesidades educativas. El alumnado diverso participa en diferentes programas de aplicación simultánea, duración limitada y con distintos especialistas en función de la detección realizada de las necesidades. La fragmentación de horarios y situaciones de enseñanza puede ser superior o equivalente a la establecida para el alumnado de educación secundaria.

²⁰ La formación inicial y el sistema de oposiciones sostienen estas prácticas y la unificación de estos instrumentos ocupa un parte significativa del tiempo profesional de los colectivos específicos.

Otro de los beneficios se obtiene cuando la ansiedad, y el trabajo, que genera la respuesta al conjunto del alumnado se traslada a otras personas. Resulta muy duro comprobar, también lo dice Pennac²¹, como cada uno de estos muchachos, **“es la encarnación de mi propio fracaso profesional”**.

Tampoco resulta fácil reconocer que, además de alumnos y alumnas, existen centros y profesores con necesidades específicas de apoyo, en este caso, formativo. Las dificultades surgen cuando hay que priorizar contenidos; definir aprendizajes; seleccionar escenarios; definir y secuenciar tareas; utilizar estrategias de diferenciación; distribuir el tiempo de manera flexible y organizar los horarios; utilizar materiales variados y distintos espacios diferentes; motivar los aprendizajes; programar y trabajar equipo propio; promover aprendizajes cooperativos; evaluar los conocimientos y las competencias básicas; definir los niveles de logro; adaptar la información a las distintas audiencias; etc.

¿Qué sucede?, ¿es sostenible el actual modelo educativo?, ¿basta con ofrecer una respuesta específica a los diversos?, ¿es necesario abordar otros cambios?

Una relectura de la norma y la revisión crítica de las causas “escolares” que contribuyen al fracaso del sistema educativo y del alumnado crean suficiente número de oportunidades para revisar los repertorios de medidas abiertamente segregadoras y los supuestamente integradores para hacer posible la escuela inclusiva.

Una quinta idea: la prioridad de los procesos cognitivos receptivos, la transmisión del conocimiento y la homogenización incrementan las necesidades de apoyo educativo.

La educación tiene como finalidad desarrollar de las distintas dimensiones de la personalidad, pero para las aulas es prioritaria la dimensión cognitiva y, dentro de ella, los procesos receptivos.

En este modelo educativo de vocación cognitiva está el origen de la mayoría de las con necesidades específicas de apoyo educativo. La existencia de necesidades educativas asociadas al resto de dimensiones (social, ciudadana, emocional, creativa...) queda en un segundo plano o directamente no se tiene en cuenta.

El modelo tiene la virtud de convertir la selección educativa y social en selección natural (“darwinismo”, como dirían los teóricos de la pedagogía crítica)²² sin que el sistema educativo asuma la responsabilidad.

Se hace recaer en los cambios legislativos en materia de educación, la responsabilidad del fracaso escolar, pero en cuestiones de ordenación

²¹ Obra citada, p 71.

²² Ayuste y otros (1994). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Graó.

académica y de organización escolar los cambios han sido mínimos. La LOGSE pone fin a la “doble vía”, Formación profesional y Bachillerato, al poner el umbral de la enseñanza obligatoria en los dieciséis años y ordenar un currículo más abierto y comprensivo.

La LOCE y la LOE cierran al máximo la ordenación del currículo y el sistema educativo queda graduado en tramos de edades y en cada uno de ellos²³ se definen unos contenidos uniforme. Surge la palabra clave, “homogenización”, y con ellas las atribuciones: “le falta base”, “no alcance el nivel”, “tiene un desfase curricular de...”.

Las herramientas que hacen imposible el discurso teórico y posible la homogenización son de todos conocidas: ordenación fragmentada del conocimiento en áreas y materias; distribución del tiempo de aprendizaje de acuerdo con una jerarquía arbitraria; secuenciación anual de temas de distribución lineal en los libros de texto; oferta editorial cerrada y universal de actividades; acumulación de actividades receptivas y de recuerdo de limitado recorrido para aprendizaje diario; ritmos uniformes y motivaciones académicas; exámenes parciales de contenido puntual para evaluación de conocimientos; los suspensos solemnes; los grupos por nivel y la repetición como alternativa para conseguir el nivel necesario y remontar el vuelo.

La ordenación curricular, la organización de los centros docentes y la homogenización como principio metodológico son las barreras que limitan la construcción de la escuela inclusiva. Para cerrar el círculo perfecto, únicamente faltan los recursos personales para poder distribuir al alumnado en tantos grupos homogéneos como sean necesarios por cada uno de los niveles.

Una sexta idea: las Competencias básicas ofrecen una ocasión única para reinventar el currículo y hacer posible la inclusión.

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia europeo. Comisión europea, Noviembre 2004.

El marco europeo: movilizar versus acumular conocimientos.

Sin romper con la tradición académica, la LOE sigue la estela educativa marcada por la Comisión Europea²⁴ cuando incorpora las Competencias básicas al currículo de las enseñanzas obligatorias²⁵.

²³ Trece niveles para las edades correspondientes a la educación infantil y la enseñanza obligatoria.

²⁴ Los antecedentes se remontan a los informes elaborados por la UNESCO: Faure (1973), Aprender a ser. La educación del futuro. y Delors (1997). La educación encierra un tesoro.

Esta decisión que genera una oportunidad única para construir la escuela inclusiva y, con ella, una sociedad más justa y democrática, no está exenta de riesgos.

Esta llegada puede quedar reducida a una mera adición a los tradicionales elementos del currículo o a un cambio en el vocabulario pedagógico de los documentos programáticos y las programaciones didácticas²⁶. Si esto sucede, la construcción de la escuela inclusiva seguirá siendo un imposible.

Una lectura, aunque sea superficial, de la definición de Comisión Europea recogida en la cita, alerta de cambios profundos. Las Competencias básicas o claves definen el equipamiento que las personas necesitan para responder a las demandas o resolver los problemas en los distintos ámbitos de la vida del presente y del futuro y su formación, es responsabilidad del sistema educativo.

La definición relativiza la separación de los contenidos por su tipología para poner el énfasis en la relación dinámica existente entre conocimientos (saber), procedimientos (hacer), actitudes y motivaciones (querer) cuando las personas actúan.

La prioridad se traslada desde la acumulación de conocimientos a la movilización de los mismos cuando las personas utilizan sus capacidades²⁷ para resolver los problemas a los que se enfrentan. La competencia, por tanto, se demuestra al actuar, resolver problemas, producir y transformar la realidad.

La prioridad para los contenidos transversales, transferibles y multifuncionales.

La tupida red de contenidos específicos y propios de cada disciplina pierde valor frente al impulso de los contenidos transversales, transferibles y multifuncionales patrimonio de todas las áreas o materias del currículo.

Tienen un papel secundario o, directamente, carece de sentido en un currículo guiado por las Competencias básicas, la distribución del saber por áreas o materias disciplinares; la definición cerrada de los niveles de conocimiento asociada a la edad cronológica; la organización de los agrupamientos por edades; o la aspiración de reagrupar al alumnado por niveles de rendimiento homogéneo.

²⁵ Los decreto de enseñanzas mínimas del Ministerio de Educación reducen las competencias básicas a la enseñanza obligatoria y obligan, con ello, a un doble discurso curricular en los centros docentes que imparten la educación infantil y primaria y en los centros docentes que imparten la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

²⁶ Existe el peligro de reducir, tal y como dicen muchos escépticos, su implantación a un simple cambio de vocabulario como resultado de la moda pedagógica al uso. Coll, Cesar. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Graó. Aula de innovación educativa Nº 161. Mayo 2007.

²⁷ "La competencia es el desempeño de capacidad". González Maura, Viviana y González Tirados, Rosa María (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 47, pp. 185-209.

Cobra, por otra parte, todo su valor los aprendizajes conseguidos en las actividades no formales y en las situaciones que cada día a día aborda el alumnado en la escuela, en casa o en la vida social. El alumnado demuestra su competencia cuando transita por el pasillo, esta en el recreo, participa en actividades extraescolares, elige a sus compañeros o ejerce su representación. La vida del centro educativo, en su conjunto, se convierte en un laboratorio de prácticas para las Competencias básicas dentro y fuera del aula.

La incorporación de las Competencias básicas nos obliga a realizar una lectura del currículo para reinterpretar los objetivos, reescribir los contenidos, reinventar la metodología y la evaluación. En ella, se recuperan todas las capacidades y nadie queda excluido por no alcanzar el nivel previo supuestamente exigible.

Las dificultades y resistencias a la construcción de las Competencias básicas, se harán más evidentes en aquellas aulas cuya prioridad esté en la enseñanza de los conocimientos específicos; el aprendizaje de los valores quede reducido a los conceptos; los procedimientos se conviertan en rutinarias; las actividades siempre sean individuales basadas en el libro de texto y desconectadas de los escenarios de vida; y la evaluación siempre sea externa y ajena a la responsabilidad o al esfuerzo del alumnado.

Una séptima idea: la escuela inclusiva es la escuela del éxito.

Aprovechar las oportunidades que ofrecen el marco normativo y el fracaso de la escuela uniforme es la mejor ocasión para hacer posible la escuela inclusiva.

Pensar que el éxito escolar se consigue cuando todo el alumnado forma parte de la misma clase y aprende dentro de ella en condiciones de igualdad sin renunciar a su singularidad puede resultar una utopía.

Ciertamente lo es, si se cree que la práctica continuada de la exclusión conduce a la inclusión o que la construcción de la escuela inclusiva puede llevarse a cabo sin el esfuerzo de remover las rutinas docentes. Enseñar, como aprender, también requiere esfuerzo.

Algunos exigirán como aval que se certifique el éxito de las experiencias que ejemplifican la escuela inclusiva. Otros visionarán con vértigo, el fracaso de sus exposiciones orales, con ayuda o sin ella de la pizarra digital, cuando todo el alumnado estaba en el aula porque había faltado el profesor de apoyo ese día.

Nadie exige, en cambio, a la escuela actual que justifique el valor y la eficacia de la escuela homogénea, a pesar de estar empíricamente demostrado que sus prácticas incrementan las desigualdades.

Se reconoce, a lo sumo, la dificultad de responder desde la uniformidad a todo el alumnado pero sin renunciar a mantenerla como fórmula de respuesta

mediante el trato diferenciado y específico de las personas que no se ajustan o se alejan del nivel “tipo” establecido de forma arbitraria para cada edad.

La utopía, por tanto, no está en construir la escuela inclusiva, lo está en hacerlo sin modificar el contexto que genera las desigualdades. Para conseguirlo es necesario programar, desarrollar y evaluar “iniciativas curriculares” que faciliten el éxito de todo el alumnado. Todas las que se describen en esta parte del discurso exigen dar prioridad a las Competencias básicas en el conjunto de las actuaciones del centro docente y de la práctica del aula.

Dinamizar los procesos cooperativos de planificación y revisión.

LA PRIMERA DE LAS INICIATIVAS PASA POR DIMENSIONAR EL PAPEL DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y DAR RELEVANCIA A LOS PROCESOS DE PROGRAMACIÓN Y REVISIÓN COOPERATIVA DE LAS UNIDADES DE TRABAJO.

Simplificar los procedimientos y hacer posible el PEC en cada unidad de trabajo.

El currículo se hace visible en cada una de las Unidades de programación o de trabajo que se ejecutan en las aulas. No resulta creíble ni eficaz convertir la planificación del trabajo en las aulas en la copia de lo establecido en los manuales escolares o en las propias programaciones. Es menos creíble aún, eliminar el proceso de planificación y fiarlo todo a lo ya escrito en las “guías didácticas” de las editoriales.

Cada Unidad de programación o de trabajo traduce los principios educativos y los valores del centro docente. Las intenciones, y principios forman parte de un Proyecto educativo que es, por definición, propio, singular y diferente.

Para que los procesos de planificación de las Unidades de trabajo sean viables es imprescindible clarificar el discurso, establecer el tiempo necesario y los espacios de comunicación.

Las Unidades de trabajo integran los objetivos, contenidos y criterios de evaluación cuando se conciben como “aprendizajes”. Los aprendizajes son los objetivos que pretendemos alcanzar y sirven de referente de la evaluación una vez realizadas las tareas que movilizan los contenidos.

Los “aprendizajes” garantizan la coherencia entre que se pretende, lo que se hace y lo que se evalúa y facilitan un discurso más comprensivo y cercano al profesorado, alumnado y las familias.

Estas prácticas resultarían más efectivas si contaran con el apoyo de los responsables de la supervisión al trasladar las prioridades y exigencias de la programación didáctica a la construcción y desarrollo de las Unidades de trabajo.

“Aprendizajes” para todos.

LA SEGUNDA INICIATIVA EXIGE INCLUIR Y DAR PRIORIDAD A LOS CONTENIDOS DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EN EL CURRÍCULO DE TODAS LAS ÁREAS O MATERIAS.

El currículo oficial de todas las áreas y materias incluyen, como propios, contenidos transversales y contenidos específicos. El valor, desde la lectura de las Competencias básicas, está en poner el énfasis en unos o en otros.

Todas las áreas y materias contribuyen al desarrollo de la “*COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA*” (o códigos alternativos) al presentar e intercambiar sus contenidos; movilizan la “*COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER*” cuando usan estrategias de planificación, búsqueda, acceso y expresión del conocimiento; y pueden estimular el “*TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA COMPETENCIA DIGITAL*” siempre que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje y la comunicación.

A estas Competencias básicas podemos añadir por su valor instrumental casi universal, la “*COMPETENCIA MATEMÁTICA*” cuando los conocimientos matemáticos se trabajan asociados a los conocimientos científicos del mundo natural, social y tecnológico.

La “*COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MEDIO NATURAL*” habilita para comprender los mecanismos del mundo que nos rodea y para contribuir a su protección y la “*COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA*”, además de dar a conocer y proteger el patrimonio cultural colectivo, ofrece herramientas de expresión creativa.

La “*COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA*”, la “*COMPETENCIA EN AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL*” y la “*COMPETENCIA EMOCIONAL*”²⁸ incorporan sus contenidos y, sobre todo, se movilizan a través de las metodologías.

Los aprendizajes asociados a las distintas Competencias básicas se dan de forma simultánea pues sus límites, lejos de ser cerrados, son permeables. Es compatible, cuando me comunico, incrementar el nivel de dominio de la destreza de conversar (Competencia en comunicación lingüística), la relación social (Competencia social y ciudadana) y el uso de estrategias de diálogo (Competencia de aprender a aprender). Paralelamente, traslado conocimientos y valores de uno u otro campo del saber (Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio natural, etc.), sentimientos o emociones (Competencia emocional). Lo mismo sucede cuando me planteo y resuelvo problemas de cualquier índole, planifico proyectos, etc.

Todas las Competencias básicas contribuyen por igual a progresar en las diferentes dimensiones de la personalidad. Sí sus contenidos representan “lo básico o lo importante” del currículo, ***¿podemos recortar contenidos y excluir a una parte del alumnado de lo básico o lo importante?, ¿resulta ético este comportamiento?***

LA TERCERA INICIATIVA, TIENE QUE VER CON LA DEFINICIÓN DE LOS NIVELES DE DESARROLLO.

²⁸ Se recoge como competencia básica en los currículos de todas las enseñanzas de la Comunidad Autónoma de “Castilla-La Mancha”

El carácter dinámico de las Competencias básicas permite que convivan y aprendan juntos personas con diferentes niveles de desarrollo de las capacidades siempre que se den las condiciones adecuadas. La organización de los contenidos, el número y tipo de las tareas, el tiempo y la manera de realizarlas y las ayudas previstas forman parte de su diseño.

La oferta editorial distribuye los conocimientos, procedimientos y actitudes de forma lineal, cíclica e intermitente. El alumnado en una época del año y durante un periodo limitado de tiempo realiza actividades relacionadas con un determinado bloque temático. Las diferencias de un año o de ciclo a otro vienen marcadas por la información que acumulan. La enseñanza de la ortografía, la gramática, la geometría, la aritmética, la historia, la geografía, la botánica, el resto de disciplinas se organizan siguiendo este modelo desde la educación infantil hasta el bachillerato.

En este modelo, de olvido y recuerdo, las diferencias se hacen efectivas de acuerdo con la receptividad y disponibilidad del alumnado para asimilar y transferir, en un tiempo reducido, los conocimientos temáticos y los procedimientos que se le proponen.

Desde las Competencias básicas, la alternativa pasa por **diseñar proyectos reales** que permitan implementar, consolidar, generalizar los aprendizajes en periodos de tiempo más abiertos construidos en espiral. El aprendizaje se construye desde una “base” cada vez más amplia y se define de forma personal.

En esta dialéctica, desaparece la urgencia de cerrar cada aprendizaje para poder abrir uno nuevo, resulta posible aprender juntos con distintos ritmos sin renunciar, por ello, a la progresión en las distintas capacidades con los mismos contenidos para todos.

LA CUARTA INICIATIVA, EN EL CASO DE ADAPTARLA, FACILITA LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Los programas específicos para el alumnado “diverso” priorizan los contenidos instrumentales, limitan la fragmentación de los conocimientos, amplían el tiempo disponible, reducen el número de alumnos y alumnos por grupo y amplían la relación personal entre profesores y alumnos. Con estas cinco iniciativas se favorece el éxito escolar. De ser cierta esta hipótesis, **¿por qué no hacerlo con todos y todas?**

Estas medidas favorecen el despliegue de las Competencias básicas y la implantación de escuela inclusiva siempre que el modelo se generalice a todo el alumnado.

La organización de los conocimientos en ámbitos favorece la integración del saber, utiliza los aprendizajes instrumentales, facilita un tiempo suficiente para el aprendizaje de los procedimientos y las actitudes, aumenta de forma significativa el tiempo para poder enseñar y aprender con una relación más personal y directa. Además, ayuda a comprender, interpretar y valorar la realidad desde distintos enfoques. **¿Quién se opone a este modelo?**

No resulta fácil aceptar un modelo integrado cuando la formación inicial, la oferta de acceso a la función docente, la movilidad y la coordinación pedagógica vienen definidas por un currículo diferenciado por áreas y materias. No hay que olvidar, por otra parte, los prejuicios que existen hacia una práctica que se identifica con la respuesta educativa a los “diversos” o se considera propio de los primeros niveles de enseñanza y muy lejana a la universidad.

Ciertamente, la renuncia a los ámbitos como organización del currículo no anula las posibilidades de la escuela inclusiva siempre que, en todas las áreas y materias, se de prioridad a las Competencias básicas.

LA QUINTA INICIATIVA SE DIRIGE A ESTIMULAR LA CREATIVIDAD E INCREMENTAR EL COMPROMISO DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO.

La escuela inclusiva es posible cuando el profesorado cede parte de su protagonismo al alumnado, abandona el papel de “fuente de saber” y se convierte en dinamizador de los “aprendizajes”.

En la primera de las iniciativas poníamos el énfasis en la simplificación del discurso pedagógico para identificar de forma clara y directa, “los aprendizajes”. Esta identificación previa, sirve de guía y ofrece motivos, motivan, para empezar la ruta. Su “poder” aumenta y se enriquece compromiso cuando es una responsabilidad compartida entre el alumnado y el profesorado.

Pero, desde las Competencias básicas, además de conocer la ruta es necesario prever los escenarios reales donde se van a movilizar los aprendizajes. La planificación y búsqueda de escenarios estimula la creatividad del profesorado y el alumnado, dinamiza la práctica educativa en oposición al carácter estático de la programación didáctica y la oferta editorial²⁹.

La ruta diseñada nunca será única y no existirán limitaciones o exclusiones en el acceso a los aprendizajes. Las diferencias vendrán determinadas por los niveles de logro alcanzados. Nada más lejos de la intención trasladar el modelo uniforme de las clases homogéneas. En la clase heterogénea se trabajan las diferencias sin convertirlas en desigualdad, especialmente cuando el alumnado tiene la posibilidad de participar en la selección y definición de los aprendizajes y, sobre todo, tiene la iniciativa de diseñar la ruta.

En la escuela inclusiva cada alumno es único, nadie aspira que deje de serlo ni se ponen los medios para reducir o compensar las diferencias ¿Para qué?

Las Competencias básicas se construyen cada día en el aula.

El aula, la clase o el centro docente forman parte del contexto en el que viven los alumnos y alumnas y las dinámicas que se establecen favorecen o limitan el desarrollo de las Competencias básicas.

²⁹ La selección de escenarios no excluye la planificación ni puede quedar reducida a la espontaneidad de cada momento.

Cuando se acepta que todos y todas tienen derecho a utilizar sus capacidades de forma competente el problema se traslada del “saber” al uso de los procedimientos para conseguirlo. Es en el uso de las metodologías donde se libra el verdadero combate por la inclusión.

LA SEXTA INICIATIVA TIENE QUE VER CON LA CONFIGURACIÓN DE GRUPOS HETEROGÉNEOS.

El agrupamiento del alumnado por edades cronológicas y su posterior reparto alfabético como herramientas para garantizar la igualdad, no es la única fórmula posible ni garantiza la heterogeneidad.

Por una parte, los estudios internacionales analizan la incidencia que tiene el momento del nacimiento durante el año cronológico más allá de la educación infantil o de la patología, y por otra, el sistema escolar introduce elementos correctores para reducir la tasa de heterogeneidad en las aulas. En esa misma dirección, aunque con otras intenciones, se dirige las iniciativas para poner fin a la coeducación y homogeneizar los sexos.

La repetición es la herramienta normalizada y universal utilizada para garantizar, con las limitaciones normativas, que cada uno accede con el nivel suficiente al siguiente tramo de la escala. El fracaso de esta medida ya está suficientemente demostrado.

Los centros de educación secundaria utilizan otras medidas para crear espacios homogéneos. Entre ellos: la elección de optativas, la opción religiosa, los grupos bilingües, la continuidad de los grupos de primaria, los mal llamados grupos flexibles, la ubicación del alumnado de diversificación curricular en un único grupo o, directamente, la distribución del alumnado por niveles de rendimiento en todo el horario escolar o en parte del mismo.

¿A que grupos nos gusta a los profesores que sean adscritos nuestros hijos?, ¿cuál es nuestra primera opción cuando podemos elegir grupo?

Estas preguntas sin respuesta dejan bien claro que valoración tenemos los profesionales de los grupos de refuerzo, repetidores, diversificación, adaptados, etc.

La escuela inclusiva nos exige ser creativos, buscar alternativas, incorporar modelos que se utilizan en otros contextos (escuelas rurales, escuelas aceleradas o alternativas). En síntesis, se trata de abrir vías para la comunicación entre clases, edades y niveles. En estos espacios priman las relaciones de aprendizaje entre iguales (regentes o tutores) y es posible el crecimiento cooperativo desde la individualización.

A diferencia de los que creen que la clave del éxito está en reducir el número de alumnos y alumnas por clase, estoy convencido que las condiciones de enseñanza y aprendizaje se mejoran cuando se reducen el número de profesores por grupo y el número de grupos por profesor, y se definen los agrupamientos en función de los proyectos y tareas.

LA SEPTIMA INICIATIVA RESPONDE A LA NECESIDAD DE FLEXIBILIZAR LOS AGRUPAMIENTOS EN FUNCIÓN DE LAS TAREAS Y SECUENCIAS DE APRENDIZAJE.

No es posible desarrollar las Competencias básicas ni construir la escuela inclusiva cuando, cada día, se “imparten” contenidos diferentes con actividades autosuficientes. La multiplicación de conocimientos diarios ofrece poco tiempo para asimilar el contenido y ninguno, para transferirlo.

Las unidades de programación, Unidades de Trabajo, se conciben como proyectos de investigación distribuidos en una secuencia temporal organizada y suficiente para que posible: descubrir la necesidad o el motivo; formular las hipótesis; planificar el proceso y definir las responsabilidades; iniciarlo con la selección y búsqueda de información en distintas fuentes; recopilar y sintetizar los contenidos; movilizarlos para resolver las situaciones desde el análisis y valoración críticas de distintas alternativas; revisar las hipótesis; presentar el trabajo realizado; y revisar el proceso realizado, los recursos utilizados y el esfuerzo.

El proyectos se despliega en una secuencia de tareas, a realizar con distintas estrategias, ordenadas por fases (inicial, de desarrollo, de síntesis y evaluación y de generalización) distribuidas de acuerdo con el tiempo disponible (semana, quincena, mes...).

El proyecto se beneficia del uso de distintas metodologías³⁰ de acuerdo con las tareas que determinan las actuaciones del alumnado y del profesorado, y con el uso flexible de los agrupamientos, materiales y espacios. Con este modelo las Unidades de trabajo se convierten en planes de trabajo individualizados abiertos y dinámicos que no dejan a nadie fuera del camino y además, permiten que al aula sea un espacios compartido por el profesorado³¹. El ambiente de trabajo se ve favorecido por la riqueza que da la heterogeneidad del grupo.

LA OCTAVA INICIATIVA, CONVIERTE EL AULA EN UN TALLER, EN UN LABORATORIO, ETC, DONDE SE DESARROLLAN PROYECTOS DE TRABAJO DE FORMA COOPERATIVA Y SE UTILIZAN DIFERENTES RECURSOS.

El uso del termino “tarea” como alternativa a los habituales ejercicios o actividades, es mucho más que un cambio en el vocabulario didáctico. Dejando a un lado el lugar que corresponde al citado término es una red de categorías subordinadas, el concepto de “tarea” nos acerca a todo aquel formato de actividad que cobra sentido cuando está integrada en un proyecto.

Las tareas se resuelven como problemas dentro un proyecto necesariamente cooperativo y colaborativo en las distintas fases de las secuencia de enseñanza y aprendizaje.

³⁰ Presentaciones comunes, acciones cooperativas, respuesta individualizada, desarrollo guiado o autónomo

³¹ Dos o más profesores en el aula.

Las tareas se reivindican cuando el aula se convierte en un espacio vivo que se vive de acuerdo con el rol que le corresponde desarrollar. Unas veces será la terminal de un aeropuerto, otras la redacción de un periódico o un taller de poesía, un museo, un hospital, un estudio de arquitectura, etc.

En estos proyectos, fluyen los materiales multimedia, el tiempo lo autorregulan los propios protagonistas y los autores se desenvuelven con autonomía sin más limitación que los procedimientos asumidos y los acuerdos adoptados. La iniciativa, la libertad, la responsabilidad individual y colectiva son aprendizajes que se asimilan con la práctica.

La evaluación ayuda a aprender del error.

LA NOVENA INICIATIVA, TRASLADA LA RESPONSABILIDAD DE LA EVALUACIÓN AL PROPIO ALUMNADO.

La evaluación de las Competencias básicas tiene como objetivo comprobar el uso que el alumnado hace de los contenidos en los escenarios reales y se hace posible mediante Unidades de Evaluación.

La resolución de problemas o el análisis de casos sustituyen a las preguntas aisladas en la técnica evaluadora y la autocorrección, a la evaluación externa, como herramienta para como medio para aprender del error. A partir de los resultados obtenidos se reactiva e individualiza el proceso de aprendizaje.

Las Unidades de Evaluación sustituyen a los exámenes de conocimientos como procedimiento, se incorporan a las unidades de trabajo como una herramienta de aprendizaje que se utiliza de forma complementaria al resto de procedimientos de evaluación. Todos ellos permiten al alumnado, mediante la autoevaluación, conocer el nivel de logro alcanzado en los “aprendizajes” inicialmente formulados y asumir el compromiso con su mejora.

LA DÉCIMA INICIATIVA, EXIGE INCORPORAR LA EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA PROPIA PRÁCTICA MEDIANTE MECANISMOS DE INVESTIGACIÓN.

El profesorado, una vez asumido el cambio de papel, cuenta con un tiempo relevante para evaluar su propia práctica. En ese tiempo, puede observar como abordan el alumnado las tareas propuestas, que autonomía tienen para resolverlas, como se articula la relación con los compañeros o que efectos provoca su propia ayuda.

El cuaderno de notas es un buen instrumento de recogida de información y un complemento imprescindible para la evaluación del proceso. Las observaciones recogidas añaden información relevante a la hoja de ruta, los compromisos firmados, en su caso, por el alumnado para consolidar los acuerdos de trabajo cooperativos; los dossiers y cuadernos de trabajo del alumnado y los resultados de las Unidades de Evaluación.

Cada Unidad de Trabajo se construye y reinventa a partir de la anterior mediante un proceso dinámico de investigación de la propia práctica.

La octava idea: las Competencias básicas hacen posible la inclusión en el sistema específico del alumnado de educación especial.

No cambia la intención ni el modelo cuando el alumnado está escolarizado en un Centro de Educación Especial.

Buscar diferencias en el uso de los términos Competencias básicas o Habilidades adaptativas carece de sentido cuando prima la intención de desarrollar al máximo todas las capacidades en su relación con el entorno y lograr el máximo de autonomía y bienestar personal.

En los Centros de Educación Especial nadie cuestiona la heterogeneidad pues la singularidad de cada una de las personas escolarizadas es el rasgo más relevante. Los retos son otros: alcanzar espacios de cooperación y comunicación; aumentar los niveles de autonomía y promover iniciativas; anticipar riesgos y transferir el máximo de respuestas a nuevas situaciones.

Para conseguir estos retos, carece de sentido utilizar como referente la estructura fragmentada del currículo de educación primaria o de educación secundaria, la organización más o menos académica de los centros docentes ordinarios para mantener eternamente a la mayoría del alumnado en educación infantil siguiendo la citada escalera graduada de niveles.

A nuestro juicio, la inclusión personal y social del alumnado de educación especial y la normalización de los centros se logra con la asimilación formal de la ordenación académica de las etapas educativas. El cambio necesario, como el resto de las enseñanzas y escuelas, pasa por orientar los procesos educativos desde las Competencias básicas.

Bibliografía.

Ainscown, M. (2001). Desarrollo de Escuelas inclusivas. Narcea.

Arreaza Beberide, Fernando (2005). Políticas educativas decentes y estables para este siglo. Idea la Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha. Nº 1. Mayo, 2005.

Arreaza, Gómez Pimpollo y Pérez Pintado (2009), Documento de apoyo y ejemplificaciones. Blog: <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com>.

Arreaza, Gómez Pimpollo y Pérez Pintado (2009). Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas. Castilla-La Mancha, 2009-2011. Marco teórico. Oficina de Evaluación. Viceconsejería de Educación. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Ayuste y otros (1994). Planteamientos de la Pedagogía crítica. Grao 1994.

Barkley y otros (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. MEC y Morata.

Bernal y Gil. Escuelas aceleradas: Un sueño que se hace realidad. Cuadernos de Pedagogía Nº 285. Noviembre 1999.

Bonals, Joan (1996). El trabajo en equipo del profesorado. Graó 1996.

Booth, T y Ainscow, M (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Coll, Cesar (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Graó. Aula de innovación educativa Nº 161. Mayo 2007.

Comisión Europea (Grupo de trabajo B) Competencias “claves” para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre 2004.

Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (10 de junio de 1994).

Consejería de Educación y Ciencia (2008). El Proyecto educativo. Materiales de apoyo al currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Delgado Ruiz, Manuel (2003). El discapacitado cultural. Cuadernos de Pedagogía Nº 326 (julio 2003)

Gardner, Howard (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós Ibérica.

Gimeno Sacristán, J (coordina). Dos conceptos de moda. Igualdad y Diversidad. Cuadernos de Pedagogía Nº 311 (marzo 2002)

Giné y otros (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Graó 2003.

GINÉ Y PIQUÉ, “Evaluación para la inclusión”, *Aula de Innovación educativa*, nº 163-164. Graó, Julio-Agosto, 2007.

González Maura, Viviana y González Tirados, Rosa María (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 47, pp. 185-209

Huguet Comelles (2006), Teresa. Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva. Grao,

López Melero, Miguel (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Trabajamos en el aula con proyectos de investigación. Aljibe.

Marín y Torre (1991). Manual de Creatividad. Vicens Vives.

Monereo y Pozo. Carta abierta a quien corresponda. Cuadernos de Pedagogía. Nº 370 (julio-agosto, 2007).

Monereo y Pozo. Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía. Nº 370 (julio-agosto, 2007).

OCDE. La Definición y Selección de Competencias de la OCDE: Proyecto de Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo). 2002.

Parrilla, A (coordina). Educación inclusiva. Escuela Española. Temáticos. Nº 13. Febrero, 2005.

- Pennac, Daniel Mal de Escuela. Mondadori, 2008
- Perrenoud, Philippe. Diez competencias para enseñar. Graó, 2004.
- Pujolás Mases, P. La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo (Universidad de Vic). (Noviembre 2003).
- Pujolás Maset, P. El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. Cuadernos de Pedagogía Nº 345 (abril 2005).
- Schleicher, Andreas (2005). La mejora de la calidad y la equidad en educación: retos y respuestas políticas. Fundación Santillana.
- Tarrow, Sydney (2004). El Poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Alianza ensayo. Madrid.
- Thorne, Kaye (2008). Motivación y creatividad en clase. Grao, mayo 2008.
- Torre, Saturnino de la (1995). Creatividad aplicada. Escuela española.
- Torre, Saturnino de la (1998). Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos. Escuela Española.
- UNESCO. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. (2004).
- Valls y otros. Prácticas contra la exclusión. Monográfico. Cuadernos de Pedagogía Nº 341 (diciembre 2004)
- Varios autores y artículos. Experiencias sobre el proyecto Roma y testimonios. Cuadernos de Pedagogía Nº 346 (mayo 2005).
- Varios. La inclusión escolar (tema del mes). Cuadernos de Pedagogía nº 331. (Enero, 2004).
- Varios. Otra educación y otras escuelas. Prácticas contra la exclusión. Cuadernos de Pedagogía nº 341. Diciembre, 2004.
- Zanón, J. (coord.) (1999). La enseñanza del español mediante tareas. Edinumen.