

REVISTA NACIONAL E INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Revista de educación inclusiva

rei

Revista de
Educación Inclusiva

INCLUSIVE EDUCATION JOURNAL



**REVISTA COORDINADA POR PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES
DE JAÉN, ALMERÍA, MURCIA, SEVILLA Y GRANADA**

*Magazine coordinated by teaching staff from the Universities
of Jaen, Almeria, Murcia, Seville and Granada*

Revista de Educación Inclusiva

Inclusive Education Journal

Volumen 2, N.º 2. Junio de 2009

DIRECCIÓN EDITORIAL

Editorial direction

Director

José A. Torres González
Universidad de Jaén

Consejo de Dirección

Main board

Pedro P. Berruezo Adelantado. *Universidad de Murcia*

José M.ª Fernández Batanero. *Universidad de Sevilla*

Fernando Peñafiel Martínez. *Universidad de Granada*

Antonio Sánchez Palomino. *Universidad de Almería*

Antonio Hernández Fernández. *Universidad de Jaén*

Consejo Editorial

Edition board

Carmen Buisan Serradell. *Universidad de Barcelona*

José Ramón Orcasitas García. *Universidad del P. Vasco*

Joan Jordi Muntaner Guasch. *Universidad Illes Balears*

Carmen García Pastor. *Universidad de Sevilla*

M.ª Ángeles Parrilla Latas. *Universidad de Sevilla*

Pilar Arnáiz Sánchez. *Universidad de Murcia*

M.ª del Carmen Ortiz González. *Universidad de Salamanca*

Miguel López Melero. *Universidad de Málaga*

Víctor Acosta Rodríguez. *Universidad de La Laguna, Tenerife*

Pilar Gutiérrez Cuevas. *Universidad Complutense de Madrid*

Gabriel Comes Nolla. *Universidad Rovira i Virgili, Tarragona*

Francisco Jiménez Martínez. *Universidad de Girona*

Francisco Salvador Mata. *Universidad de Granada*

Pedro Jurado de los Santos. *Universidad A. Barcelona*

Manuel Román Rayo. *Universidad de Jaén*

Ramón Pérez Pérez. *Universidad de Oviedo*

José J. Carrión Martínez. *Universidad de Almería*

Amparo Miñambres Abad. *Universidad de Lleida*

Juan José Bueno Aguilar. *Universidad de A Coruña*

Dolors Forteza Forteza. *Universidad de Illes Balears*

Rosa Eva Valle Flórez. *Universidad de León*

María Asunción Cifuentes García. *Universidad de Burgos*

Asunción Moya Maya. *Universidad de Huelva*

Margarita Córdoba Pérez. *Universidad de Huelva-MAD Eduforma*

Pere Pujolás Maset. *Universidad de Vic, Barcelona*

Isabel M.ª Ferrándiz Vindel. *Universidad de C. La Mancha, Cuenca*

Edición electrónica

Electronic edition

Antonio Hernández Fernández. *Universidad de Jaén*

Consejo Científico Asesor Internacional

International Scientific Advisory Committee

Nicola Cuomo. *Università di Bologna, Italia*

Milan Valenta. *Univerzita Palackeho V-Pedagogicka Fakulta-Centrum celo ´zivotniho vzdělávání-Olomouci, Chequia*

Milon Potmesil. *Univerzita Palackeho V-Pedagogicka Fakulta-Centrum celo ´zivotniho vzdělávání-Olomouci, Chequia*

Marcelo Alberto Caruso. *Universidad Humboldt, Berlín*

Hassan El Mejdoubi. *Universidad Abelmalek Essaadi, Tetuán*

Gary Bunch. *Marsha Forest Centre, Toronto*

Jack Pearpoint. *Marsha Forest Centre, Toronto*

Asle Hogmo. *Institutt for pedagogikk, University of Tromsø, Norway*

Tone Skinningsrud. *Vice of Education Faculty, University of Tromsø, Norway*

Mari Saethre. *MTPHil in Peace Conflict Transformation International*

Coordinator, University of Tromsø, Norway

David António Rodrigues. *Universidade Técnica de Lisboa, Portugal*

Carlos Henrique Medeiros de Souza. *Universidade Estadual do Norte Fluminense UENF, Brasil*

Secretaría Técnica

Technique secretary

M.ª Jesús Colmenero Ruiz. *Universidad de Jaén*

Luis Ortiz Jiménez. *Universidad de Almería*

Sede científica y redacción

Grupo de Investigación DIEA

(Universidad de Jaén)

Campus Las Lagunillas, s/n

23071 Jaén

Correo electrónico: rei@ujaen.es

www.ujaen.es/revista/rei

Edición y suscripciones

Editorial MAD, S. L.

Pol. Ind. Merka, c/B. Nave 1

41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla)

Tel. 902 452 900

www.educacioninclusiva.com

® **Eduforma** es una marca registrada de Editorial MAD, S. L.

© Consejo de dirección
de la Revista Nacional e Internacional
de Educación Inclusiva

© Editorial MAD, S. L.

ISSN: 1889-4208

Depósito legal: SE-6842-2008

Versión en papel impresa por **Publidisa**

Reservados todos los derechos

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total
o parcial sin permiso escrito del editor

Sumario

Presentación.....	7
Implicación de las familias en una escuela intercultural Una visión compartida <i>C. A. Sánchez Núñez / A. García Guzmán</i>	11
Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa <i>M. S. de Almeida Santos / J. R. Alberte Castiñeiras</i>	31
Aprendizaje del alumnado con diferentes lenguas maternas e igual nacionalidad <i>M^a del C. Olmos Gómez</i>	41
European convergence / Convergencia europea <i>C. J. W. Meijer</i>	53
Perfiles profesionales en la atención a personas dependientes. Una mirada desde la formación <i>J. Tejada Fernández</i>	69
Calidad de vida y procesos educativos <i>P. Jurado de los Santos</i>	85
El inaplazable pacto por la educación en España <i>M. Fernández Cruz</i>	97
La educación intercultural en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural <i>E. Hernández de la Torre</i>	121
Recensiones.....	133

In memoriam Pedro Pablo Berruezo Adelantado



Este número de la Revista de Educación Inclusiva se edita en homenaje a nuestro compañero que siempre estará en nuestro recuerdo.



El Consejo de Dirección de la revista REI en nombre de todos sus compañeros/as.

Investigación

(Investigation)

Implicación de las familias en una escuela intercultural

Una visión compartida

ISSN: 1889-4208

Recepción: febrero 2009

Aceptación: abril 2009

Christian Alexis Sánchez Núñez
Antonio García Guzmán
 (Universidad de Granada)

RESUMEN

En este artículo se parte de la responsabilidad hacia la educación de los menores que debemos tener todos los ciudadanos para mostrar algunos beneficios incuestionables de la participación de la familia en la escuela y exponer modalidades de relación entre ambas instituciones. Tal revisión, junto con la conciencia de cambio social que ha producido el fenómeno de la inmigración en la sociedad española, ha promovido el desarrollo de una investigación participativa¹ donde las familias inmigrantes y autóctonas, agentes comunitarios o referentes para la integración social, educativa y cultural y docentes de cinco centros educativos de educación infantil y primaria, han establecido, mediante grupos de discusión, una visión compartida de las mejoras en las relaciones familia-escuela así como una serie de actuaciones específicas para lograr un desarrollo educativo intercultural.

PALABRAS CLAVE

Inmigración y escuela, Participación de las familias en la escuela, Integración social y educativa, educación intercultural y grupos de discusión.

ABSTRACT

This paper starts of the responsibility towards the minors' education that every citizen should to have and thus to show some unquestionable benefits of the families' participation at the school and to show modalities of relation between both institutions. This review, as well as the conscience of social change that the phenomenon of immigration has produced in the Spanish society, has promoted the development of a participative research with the immigrants and autochthonous families, community or relating agents for the social, educational and cultural integration and teachers of five educational centers of childhood and primary education. This participative research carried out by discussion groups has allowed to have a shared vision about the improvements of the family and school relations, as well as a series of specific actions to achieve an educational intercultural development.

KEY WORDS

Immigration and school, families participation, social and educational integration, intercultural education, discussion group.

(Pp. 11-30)

¹ Incluida en el proyecto: "Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales", subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (222-2005) y desarrollado por el equipo EVITED ("Educación en valores interculturales") de la Universidad de Granada.

1. Introducción.

La responsabilidad de educar entre todos

El proceso de socialización consiste en *"... una sucesión de etapas y fenómenos en el tiempo marcados por diferentes contenidos y agentes de socialización que aparecen en cada individuo, sociedad y momento histórico determinado..."* (Guerrero, 1996). En el ámbito de la socialización primaria, durante la primera infancia, la familia era claramente la principal institución socializadora, después, a cierta edad del infante, la familia deja gran parte de su labor a la institución escolar y ya en la adolescencia, se suele hablar de una socialización terciaria, donde el peso socializador recae mayoritariamente en el grupo de iguales y en otros ámbitos como los medios de comunicación, la empresa,...

Ahora bien, durante el proceso madurativo del infante y adolescente, la influencia de cada institución social no es individual o aislada, sino sistémica e interrelacionada, con mayor incidencia de unas sobre otras dependiendo de la etapa evolutiva del menor, de las exigencias sociales, etc... En tales circunstancias, el adecuado desarrollo y progreso escolar va a depender, entre otros factores, del tipo de relaciones y participación que se establezcan entre la institución familiar y la institución escolar y como anota Colás (2004), de la interiorización de significados, valores y prácticas que ambas instituciones asuman en cada contexto sociocultural concreto. Esta idea es reforzada por Buendía (2005) y Soriano y Fuentes (2003), cuando sostienen que la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro

educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino con demás agentes educativos comunitarios.

En esta misma línea se manifiestan autores como Gairín (2004); Casanova (2004); Morales y Collados (2001) y Ortega y Mínguez (2001), cuando argumentan que el alumnado, las familias y el profesorado, junto con el entorno contextual, la localidad, la comunidad,... el conjunto de la sociedad y todas las instituciones que la configuran,... deben comprometerse y responsabilizarse de la educación de los menores. En tal dirección, la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 3/2006), propone entre sus principios rectores la *participación en la escuela de toda la comunidad educativa y esfuerzo compartido* entre todos los agentes comunitarios, familia y escuela para la educación de la futura ciudadanía en valores democráticos.

1.1. Implicación de la familia en la escuela para la mejora educativa

La implicación familiar en la escuela afecta positivamente al rendimiento educativo y la inserción social del alumnado como demuestran numerosos estudios (Buendía, Fernández y Ruiz, 1995 y Vila, 1998). Tal implicación, además, va a incidir en beneficios para la propia escuela y las familias. Como podemos apreciar en el siguiente diagrama (véase Fig. 1) tanto el alumnado, como sus familias y la propia institución educativa resultan multibeneficiados cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo.

	Henderson y Berla (1994)	Gómez (2004)
En el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor rendimiento académico. - Mejor asistencia y más deberes hechos. - Los alumnos se derivan menos a educación especial. - Mejores actitudes y comportamiento. - Mayores tasas de graduación - Mayor matriculación en educación post-obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud positiva. - Alto aprovechamiento en la lectura. - Mejor calidad en las tareas. - Una perspectiva positiva en la conexión escuela-hogar.
En el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - La motivación e implicación de los profesores mejora. - Valoración positiva de los profesores por parte de los padres. - Más apoyo de las familias. - Mejor percepción de la escuela en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor estado de ánimo. - Mejoramiento en el aprovechamiento estudiantil - Apoyo de los padres y la comunidad hacia la escuela.
En la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres tienen mayor confianza en la escuela. - El profesorado tiene mejores opiniones de los padres. - Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y en ellos mismos como padres. - Ellos mismos se implican en actividades de formación. - Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de cómo trabajar el sistema escolar. - Saben cómo ayudar a sus hijos a triunfar en la escuela. - Perspectivas positivas hacia los maestros.

Figura 1. Beneficios de las relaciones entre familia y escuela.

Un primer análisis de la figura 1 nos muestra que alumnado, familias y docentes resultan multibeneficiados cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo. Otra interpretación trasluce cierta distancia entre los beneficios apuntados por Henderson y Berla (1994) y Gómez (2004), ya que los primeros apor-

tan beneficios centrados en los resultados académicos, mientras que los segundos se centran en las actitudes interpersonales (2004). En esa diferencia temporal, se vislumbra lo que Ortega y Mínguez (2001) denominan paso de una escuela de corte intelectualista, centrada en el rendimiento académico, a otra inclusiva, más centrada en la dimensión integral de la persona.

A pesar de los conocidos y señalados beneficios de la participación familiar en la escuela, la realidad en nuestro país es que existen unos índices de participación familiar en la escuela muy bajos, al menos desde modelos democráticos y participativos. Según el INCE (1998:70) más de un 80% de las familias, inmigrantes o no inmigrantes, no utilizan ninguna de las dos vías institucionales de participación: El consejo escolar para la toma de decisiones educativas o las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) para la organización de actividades complementarias al currículo oficial. Y, en el caso restante, es decir, cuando hay implicación de las familias en la escuela, éstas están socioculturalmente bien integradas (Buendía y Sánchez-Núñez, 2004).

Uno de los principales argumentos que señala el INCE (1998) es que la principal preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y más concretamente en que no tengan problemas en el centro y por tanto, la implicación en la gestión educativa es un asunto residual para el interés familiar.

1.2. Tipos de relaciones entre la familia y la escuela

La colaboración y relación entre familia y escuela, puede darse de diferentes formas y en distintos grados, así, según Samper (2000:81), los padres pueden entender la escuela como un lugar donde se “aparca” a los hijos, como un lugar que sirve para adquirir unos conocimientos útiles para el mundo laboral o como un lugar de formación integral de la persona. También la escuela, en palabras de Solé y Alcalde (2004:745), puede ser percibida como “... uno de los principales instrumen-

tos para garantizar la igualdad y promover la movilidad social”. En la misma línea, Vila (1998:108), escribió:

“las familias, según su origen socio-profesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela. Las de nivel medio/alto tienen unas relaciones cómodas con la escuela, sintonizan con los proyectos educativos, y, si tienen problemas, tienen también los recursos para poder influir en el contexto escolar. Las de nivel bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución: tienen menos información, conocen menos canales de comunicación con la escuela, y su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Estas familias se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes.”

Otros autores expertos han establecido diferentes formas y grados de participación familiar en la escuela en función de cómo ésta es percibida por las familias. Torres (2007), nos señala cuatro tipos de relación:

- *Burocrática*: las familias acuden al centro sólo cuando son convocadas para algún trámite burocrático (*compra de materiales, horarios, cuotas,...*)
- *Tutelar*: la familia participa en aquellas tareas específicas que programa unilateralmente el profesorado: *Cursos, charlas, escuelas de padres,...* También cuando se demanda el apoyo familiar para vigilar el rendimiento escolar de los hijos se establece este tipo de relación, lo que transmite la idea de que la familia ha de participar sólo cuando su hijo/a va mal en los estudios.
- *Consumista*: las familias “eligen” centro en función a la información social o estereotipada de lo que es una buena o mala educación y los centros selec-

cionan a los alumnos con mejor rendimiento para tener una buena fama en el “*mercado educativo*”, la relación se basa en mantener ese beneficio neoliberal mutuo.

- *Cívica*: relación basada en la participación, la toma de decisiones compartidas, la cooperación y la resolución de problemas.

Por último, otros modos de relación familia-escuela están incluidos en el “*partnering*”, el contrastado modelo de participación familiar de Joyce Epstein. Éste, puede darse bajo seis modalidades: *crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, colaboración con la comunidad y toma de decisiones* (Epstein y Salinas; 2004). Estas seis modalidades de implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos varía desde pautas de modelado en casa al conocimiento del desarrollo social y educativo de los menores, pasando por participaciones esporádicas en el centro escolar y llegando a la toma de decisiones educativas.

1.3. Implicación familiar y diversidad social, económica y cultural

Hemos visto como las expectativas de los padres respecto a la educación escolar de sus hijos son fundamentales, ahora bien, la familia como institución socializadora, no es igual en todas las culturas, y por tanto, no todas las familias tienen las mismas expectativas sobre el funcionamiento de la escuela (Llorent, 2004 y Carracao y Berrocal 2004). Más allá, en una misma cultura, la andaluza por ejemplo, la estructura y el significado familiar no se mantienen inmóviles a lo largo del tiempo. La variación más reciente data de finales del siglo pasado, de modo que las

unidades familiares en la actualidad son mucho más diversas y heterogéneas ante factores emergentes como *la incorporación de la mujer al trabajo, la baja tasa de natalidad, el envejecimiento generalizado de la población, los procesos de adopción, las rupturas matrimoniales, la posibilidad de parejas homosexuales y sus derechos a la paternidad...* (Buendía, 2005).

A estos aspectos, en el caso de familias de inmigrantes, se añaden otros que conforman una serie de hándicaps para el establecimiento de relaciones y participación en/con la comunidad educativa y el apoyo escolar en el hogar a sus hijos, a saber: *la alta tasa de natalidad, el fenómeno migratorio y la reagrupación familiar, la separación forzada de los padres, el abandono familiar de los hijos, el hacinamiento en viviendas o el solapamiento de lenguas en el contexto familiar, las excesivas cargas sociales, asuntos sanitarios, legales.., la discriminación laboral, escasez de contratos de trabajo, salarios ínfimos, largas jornadas de trabajo, inestabilidad laboral, discriminación social en el acceso a la vivienda, dificultades derivadas del no dominio de la lengua española, diferencias entre lo que la cultura de origen entiende por igualdad de género, educación, adolescencia...* y lo que entiende la cultura de acogida (Funes, 2000), desconocimiento de la legislación española y del sistema educativo (Sánchez, Pérez y Bermejo, 2005).

Así, debido a exigencias sociales derivadas de nuevas circunstancias vitales, la familia tiende a sustituir su función socializadora primaria, por otro tipo de socialización delegada en los hermanos mayores, en otros familiares, en la escuela, en centros sociales,... “...límites cada vez más borrosos en entre socialización primaria y secundaria...” es como lo denomina la profesora Salmerón (2003). Límites que diferencian las estructuras familiares en

función del origen cultural y sus expectativas sobre cómo deben relacionarse con la institución escolar.

1.4. Buscando fomentar la participación de la familia en la escuela

Partiendo de la baja participación real de las familias en la escuela y de la comprensión de los hándicaps inherentes sus diferentes características, status, niveles y concepciones sobre el tipo de relación a establecer con la escuela, esta reflexión documentada nos anima a establecer la conveniencia de fomentar la “*implicación*”¹ de las familias en la educación y tareas escolares de sus hijos y en el funcionamiento y cotidianeidad del centro educativo de cara a la mejora de la integración social y educativa, ya no sólo de los hijos, sino de toda la familia. Es decir, estimamos la necesidad de centrarse en lo que ellas puedan “*hacer*” en y con la escuela y para ello se necesita una escuela atenta a la diversidad, flexible, abierta y cercana a la comunidad. Un ejemplo de actualidad que apuntala la esencial participación familiar en este tipo de escuela es el conocido modelo educativo de las comunidades de aprendizaje, donde familiares y agentes externos toman protagonismo como colaboradores educativos incrementando la eficiencia educativa mediante el uso del aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 2005 y 2008).

Otras propuestas en este sentido son realizadas por Gómez (2004) cuando

sugiere que los padres pueden colaborar con el centro *controlando la asistencia escolar de los hijos, promoviendo la lectura en casa, controlando la televisión que ven, el uso de internet o los videojuegos, asistiendo y participando más y mejor en el centro escolar, mejorando la actitud hacia el centro escolar y hacia los programas educativos comunitarios,...* etc. Esta misma autora, propone tres niveles de implicación familiar en la escuela y una serie de mejoras consecuentes independientemente de la cultura de origen. Podríamos hablar de una pirámide de participación familiar en base a los tres niveles graduados de implicación *-participación y apoyo general, participación diaria o continuada y toma de decisiones o administración escolar-* y que a la vez, secuencian los seis tipos de participación familiar de Epstein *-crianza, comunicación, aprendizaje en el hogar, colaboración con la comunidad, voluntarios y toma de decisiones-* (Epstein y otros, 1997; Epstein y Salinas, 2004; Gómez, 2004). (Véase figura 2).

Esta práctica de implicación familiar en la escuela, aflora que apenas un 10% de las familias llegan realmente a tomar decisiones en el sistema educativo o en el centro escolar de sus hijos, es decir, participar en la organización y gestión del centro. Sólo tres de cada diez familias suelen tener una participación más continua y vinculada con el centro, a través de la implicación en las actividades del mismo. La participación familiar más elevada (60%), es también la más esporádica o distanciada de la institución escolar mediante el apoyo en las tareas del alumno en casa y las particulares pautas familiares de crianza en el hogar.

¹ Este término intencionalmente se redacta así para realzar la carga semántica del protagonismo, la participación y las acciones que las familias puedan asumir en una escuela “de todos” en contraposición a la visión que antepone las dificultades sociales, económicas y culturales, como limitaciones definitivas de su predisposición a implicarse en una escuela pensada “para unos pocos”.

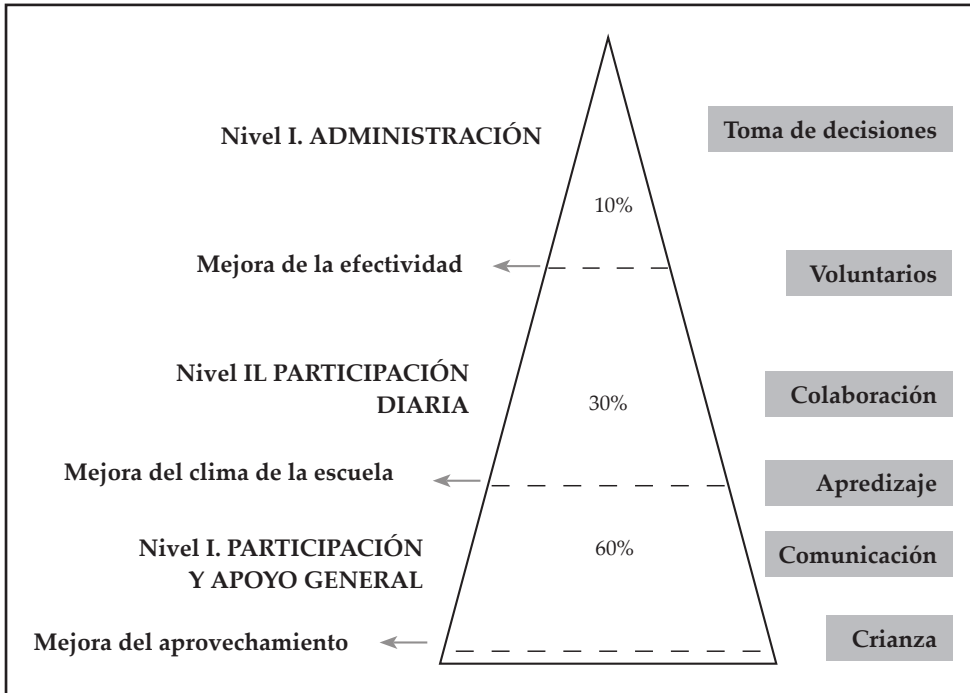


Figura 2. Niveles de participación familiar en la escuela.

Fuente: Adaptado de Gómez (2004).

2. Método

2.1. Objetivos

El trabajo de investigación desarrollado pretendió tres objetivos generales:

- Establecer valores interculturales en el centro educativo mediante procesos de consenso y diálogo de diferentes agentes educativos;
- Fomentar la participación de las familias inmigrantes y no inmigrantes en la escuela;
- Sentar las bases para la construcción negociada y compartida de proyectos educativos interculturales, ... sin embargo, en este artículo nos vamos a centrar en el segundo, el de fomentar la participación de las familias inmigrantes y no inmigrantes median-

te encuentros y grupos de discusión en el centro educativo y la recogida de información diagnóstica de situaciones que fomenten o dificulten esa implicación familiar en la escuela de cara a su aumento y consolidación para la mejora educativa intercultural.

2.2. Proceso seguido en la investigación realizada

Dado el carácter participativo pretendido en el seno de las comunidades educativas y la búsqueda de un conocimiento

colectivo mediante la comunicación entre iguales para decidir mejoras de la realidad social y educativa en centros escolares, podría considerarse metodológicamente que el estudio realizado es una investigación participativa (Buendía, Colás y Hernández, 1999: 265).

Se trata de un proceso de investigación desarrollado en Granada capital y provincia durante el curso 2005-06 y 2006-07 en el que han intervenido las comunidades educativas (padres y madres, docentes y alumnado) de cinco centros de educación infantil y primaria caracterizados por escolarizar a menores originarios de culturas diferentes de la española y la andaluza en porcentajes que rondan e incluso superan el 50%. También han colaborado agentes comunitarios o referentes para la integración social, educativa y cultural, representantes de las culturas de origen del alumnado y sus familias.

Mediante encuentros, entrevistas y análisis de documentos, se ha propiciado *in situ* dinámicas interpersonales de convivencia y diálogo intercultural en las comunidades educativas y se ha trabajado para el consenso de valores compartidos como base para el establecimiento de finalidades educativas a conseguir en una escuela intercultural. Con un tratamiento específico, se han realizado grupos de discusión que, entre otros beneficios sociales, han posibilitado la recogida de información sobre la visión de docentes, de referentes interculturales o agentes comunitarios (Berrocal y Sánchez-Nuñez, 2008) y de familias de diversas culturas. Concretamente en este informe se analizan los discursos de las familias de cara a comprender su relación actual con la escuela y a establecer propuestas que mejoren su implicación.

2.3. Participantes en los grupos de discusión

Una vez elegidos intencionalmente los cinco centros educativos por cumplir la característica que interesaba al estudio, ser significativamente multiculturales, se realizó un proceso selectivo de participantes. Se pensó en qué familias deberían formar parte del estudio en función de sus características socio-culturales, de su nivel de relación con el centro escolar y los propios recursos con que disponía la investigación. Ahora bien, para facilitar el contacto, dinamizar y canalizar la participación de las familias, se estimó conveniente contar con la participación de referentes o mediadores interculturales. A continuación se describen algunas notas características de estos participantes.

a) Familias

Las familias se seleccionaron atendiendo a una serie de criterios: *Ser familias diversas culturalmente, que usualmente no participasen en los órganos del centro (AMPAs y/o Consejo Escolar), recién llegadas o con poco tiempo de residencia en España, tener más de un hijo/a escolarizado en el centro y disposición a participar.*

De las 92 familias seleccionadas e invitadas inicialmente, 49 fueron las que aportaron información útil al estudio descriptivo. De éstas, finalmente 40 familias participaron en los grupos de discusión, lo que representó trabajar con padres/madres de 90 alumnos escolarizados en los centros de referencia (Figura 3).

País de origen	Familias invitadas		Familias participantes en la primera fase				Familias participantes en la segunda fase				
	N	%	Padre	Madre	N familias	% total	Padre	Madre	N familias	% total	Nº Hijos
Alemania	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Argentina	3	3,26	-	-	-	-	1	0	1	2,4	2
Bolivia	3	3,26	1	1	1	2,04	0	1	1	2,4	2
Brasil	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bulgaria	1	1,09	0	1	1	2,04	0	2	2	4,9	2
Chile	1	1,09	1	1	1	2,04	-	-	-	-	-
China	2	2,17	1	1	1	2,04	-	-	-	-	-
Colombia	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Corea	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ecuador	12	13,04	5	7	8	16,33	1	7	8	19,6	17
España	20	21,74	5	9	10	20,41	2	8	9	24,4	16
España-Caló	14	15,22	2	3	5	10,20	2	5	7	17,1	20
Reino Unido	4	4,35	1	3	3	6,12	0	1	1	2,4	2
Irlanda	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Japón	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Letonia	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marruecos	11	11,96	7	6	8	16,33	4	4	8	19,5	20
Siria	1	1,09	1	1	1	2,04	1	0	1	2,4	4
Palestina	1	1,09	1	1	1	2,04	-	-	-	-	-
Bahrein	1	1,09	0	1	1	2,04	0	1	1	2,4	3
Rumania	10	10,87	6	7	8	16,33	1	0	1	2,4	2
Senegal	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	N	%	Padre	Madre	N familias	% total	Padre	Madre	N familias	% total	Nº Hijos
TOTAL	92	100,0	31	43	49	100,0	12	29	40	100,0	90

Figura 3. Origen y género de las familias participantes.

Podemos observar que los orígenes culturales de las familias varían hacia mayores cotas en el caso de los procedentes de Marruecos (19,5%) y Ecuador (19,6%). También es significativa la presencia de familias españolas (24, 46%) y de familias de etnia gitana también españolas (17,7%). En menor proporción están algunos orígenes como el búlgaro, el rumano, el inglés, el boliviano o el argentino y familias procedentes de países árabes como Barheim o Siria.

b) Referentes para la integración social, educativa y cultural

Para favorecer el acercamiento, la comunicación, la confianza y contar con la participación de las familias del alumnado en la investigación, han intervenido siete referentes para la integración social, educativa y cultural, uno por cada grupo cultural (Culturas: subsaharia-

na, magrebí, iberoamericana, europea del este, europea comunitaria, gitana y española) que, debido a su experiencia profesional en unos casos y voluntaria en otros, son agentes comunitarios que desempeñan labores educativas y sociales en diversos ámbitos, instituciones y movimientos sociales pro-integración cultural.

de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas”, es decir, el significado objeto de estudio. En la misma línea, Soriano y Fuentes (2003:205) establecen que “la discusión en grupo permite el desarrollo de actitudes personales y grupales positivas e intensifica la dimensión cognitiva. Aumenta el nivel de participación de los miembros del grupo y hace más dinámica la relación de los participantes”.

2.4. Recogida y análisis de la información

Buendía, Colás y Hernández (1999: 253-254), establecen que el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla, estando ésta gobernada por reglas propias e influida por el contexto social y cultural. En él, las expresiones individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social y lo importante es “sacar a la luz, a través de sus formas

Atendiendo a las finalidades perseguidas en el estudio, se optó por la realización de grupos de discusión para la obtención de información educativa axiológica compartida y la visión de los padres sobre la importancia de su implicación en la escuela. A la vez, este procedimiento como se ha señalado en el párrafo anterior, fomentó la interrelación entre padres/madres de diferentes culturas, referentes y docentes en el marco de la institución escolar incidiendo en el significado social de la participación de las familias.

Grupo de discusión	Participantes
Centro de Educación Infantil y Primaria de una barriada de Granada capital. Zona norte.	11 familias (2 marroquí, 1 sirio, 1 Barheim, 2 gitanas, 2 españolas, 2 ecuatorianas, 1 argentina); 5 referentes (española, argelina, marroquí, colombiana y gitana), 2 docentes y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria de una barriada de Granada capital. Zona centro.	5 familias (2 marroquíes, 2 ecuatorianas y 1 española), 2 referentes (marroquí y español), un docente y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria de una barriada de Granada capital. Zona sur.	10 familias (3 marroquíes, 2 ecuatorianas, 2 búlgaras, 1 gitana y 2 españolas), 5 referentes (marroquí, subsahariano, colombiana, gitana y española), un docente y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria de un pueblo de la costa oriental granadina.	7 familias (1 inglesa, 2 ecuatoriana, 2 gitanas y 2 españolas), 4 referentes (gitana, español, francesa con ascendencia argelina y colombiana) y el moderador .
Centro Docente de un pueblo de la costa oriental granadina.	7 familias (2 gitanas, 2 españolas, 1 rumana, 2 ecuatorianas), 4 referentes (gitana, español, francesa con ascendencia argelina y colombiana), un docente y el moderador.

Figura 4. Participantes en cada grupo de discusión

Fueron cinco los grupos de discusión realizados, uno en cada centro educativo. Con respeto a las familias protagonistas en cada uno de ellos, aunque se pretendió una participación equilibrada de *12-13 personas por grupo, incluyendo dos familias por origen cultural*, la composición final ha variado por circunstancias ajenas, lo cual no ha sido óbice para que cada reunión haya estado formada por una muestra representativa de la diversidad cultural de las familias en cada centro (Figura 4).

Las dinámicas, previa cita con las familias, se realizaron durante una tarde en los meses de marzo y abril de 2007. Como norma general, cada grupo se inició con una actividad de carácter individual que consistió, mediante lápiz y papel, en la construcción de un listado de valores importante para las familias, pensando en las características personales que les gustaría que tuviese su hijo/a y que por tanto consideran fundamentales para una buena educación. A continuación debían ordenar de uno a diez, en grado de mayor a menor importancia, aquellos diez valores mejor considerados. En este proceso, fueron guiados, supervisados y orientados por los referentes para la integración social, educativa y cultural con la ayuda de un listado abierto preconstruido con los valores contenidos en los proyectos educativos del centro.

A continuación, mientras se realizaba un análisis *in situ* de las preferencias axiológicas señaladas, se dispuso una merienda preparada por los referentes interculturales para tratar amenizar el encuentro y favorecer la confianza y el intercambio familiar.

Posteriormente se realizaron dos actividades de discusión, en primer lugar se habló y se intercambiaron ideas sobre las

bondades de aquellos valores seleccionados en las primeras posiciones, ejemplificando con situaciones cotidianas la puesta en práctica desde cada familia de esos valores y en segundo y último lugar, se promovió un debate sobre las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela, aportando cada familia sus argumentos y vivencias a este respecto.

Los discursos de las familias fueron grabados digitalmente y transcritos, lo que favoreció el análisis de contenido (Krippendorff, 1997). Concretamente para analizar la última de las discusiones se utilizó el análisis conceptual y semántico adscribiendo la información a dos categorías: 1) *Fortalezas o aspectos que favorecen o promueven la implicación de las familias en el centro* y 2) *Situaciones o ideas que entorpecen o dificultan tal relación*. Además de a éstas dos categorías, los registros fueron codificados en función de la cultura de procedencia de la familia que realizaba la aportación, la familia en cuestión (pues eran varias familias dentro de cada cultura), del centro educativo en que se realizó el grupo y del orden de intervención, de ahí que cada aportación de cada familia esté clasificada como se puede comprobar en el apartado siguiente. Ello ha facilitado sobremanera el manejo de la información y además posibilitará la realización de otros tipos de análisis entre centros, familias y culturas.

3. Resultados

Del análisis de realizado se han obtenido una serie de aportaciones que se han organizado en *fortalezas* y en *dificultades* que las familias perciben para su *"implicación"* en la escuela y con la escuela y que se relacionan a continuación. Se incluyen además, algunos ejemplos del discurso

de las familias participantes para acercar al lector a las fuentes directas de información y reforzar los resultados y conclusiones.

3.1. Aportaciones de las familias para el desarrollo educativo intercultural: fortalezas y debilidades

a) Fortalezas para la implicación de las familias en la escuela

– La consideración que las familias tienen de la escuela como instrumento de promoción social y de crecimiento personal del alumnado es un punto fuerte. Las familias tienen depositadas ciertas esperanzas en la escuela como institución que les ayuda a educar a sus hijos y que además puede. A modo de ejemplo vemos a continuación las palabras de un padre rumano y de una madre ecuatoriana:

“... Yo primera cosa es que he venido aquí para crear un futuro a mi niño y es la verdad es que son muchos niños aquí, en España, yo no se de otra nacionalidad, pero los rumanos de 16 o 17 años trabajan todos en el campo. Muchas veces me dicen amigos de mi país: “tu estas tonto por que no metes a tu hijo al campo, me preguntan ¿a ti no te hace falta el dinero? y yo les digo que a mi me hace falta el dinero como a todo el mundo pero a mi me interesa que mis hijos estudien...” (ru1.sm.1)

“...porque yo trabajo en limpieza, ahora mismo estoy trabajando en un hotel de camarera de piso pero que igual sigo haciendo limpieza, digo yo no quiero que tu tengas los cayos que

yo tengo en las manos de fregar, hombre que si lo tiene que hacer que es un trabajo digno pero que yo quiero que sea algo más de lo que yo no soy, quiero que ella sea, que ocupe otro puesto más alto...” (ec1.mh.7)

– Se considera importante educar en valores a los hijos desde casa y que éstos se vean reflejados, en la misma dirección, en la escuela, por ejemplo, procurar que los hijos vayan a la escuela con las tareas realizadas, bien alimentados, aseados y descansados para que puedan rendir en la escuela. Esto es lo que aportan un padre español y una madre española:

“...es fundamental, el descanso en los niños es fundamental, es decir, que los niños se acuesten pronto es fundamental para que vayan a clase y vayan con ganas...” (es1.mh.10)

“... la maestra y la madre tienen que confabularse un poco ¿no?, ...” “... vamos las dos en la misma dirección, todo es poco con tal de ayudar a mi hijo...” (es1.sm.21)

– El modelado desde la familia es fundamental para educar a los hijos, por eso hay que dar ejemplo respetando al profesor/a para que el niño aprenda a respetarlo.

– También existe la conciencia de lo importante que es mantener un contacto directo con el/la profesor/a tutor/a para la correcta educación de los hijos. Vemos ejemplificada la aportación de un padre argentino y una madre española.

“...pues considero que la mejor manera de ayudar en la educación es escuchar a los profesores, no, que ellos son los que ven cómo se comportan los niños en clase, y los que nos van a dar

las pautas para que nosotros podamos continuar la educación en la casa..." (ar1.mh.9)

"... tener una buena comunicación con sus maestros que son quién más tiempo están con ellos, darles apoyo y confianza a esas personas que están educando a mi hija..." (es1.vc.29)

– Desde la familia se intenta contrastar la opinión de los niños con la del profesor ante cualquier problema de cara a evitar cualquier conflicto o situación violenta:

"... Pues, yo vengo mucho hablar con Carmen, la tutora y con sus profesores. Le doy muy poca importancia a lo que ella me cuenta: prefiero venir hablar aquí, a él (por su hijo) le hago muy poquillo caso..." (es1.rc.5)

– Es bueno ayudar en las tareas escolares o deberes a los niños. Un padre español y una madre inglesa lo dicen así:

Yo, ¿sabes lo que he hecho?, le he comprado una pizarra enorme, tan fácil como eso, para ponerme a hacer los deberes con ella..." (es1.mh.9);

"...Tiene una profesora particular pero es muy difícil..." (in1.vc.1) Traducida

– Se considera muy importante y necesario el respeto y la convivencia con los demás niños y las demás familias, sean de donde sean. Visualizamos esta idea a través de las palabras de una madre ecuatoriana y de un padre español:

"...Como somos de otra raza, de otra cultura digamos un poco así, le hacemos entender a los niños las dos culturas, tanto la nuestra como la cristiana..." (ec1.it.5);

"...de la única manera que se le puede inculcar a los niños la solidaridad

con los demás es que sea feliz y que pueda encontrar la felicidad con un gitano, con un árabe, con un alemán, con un inglés, con,... que la felicidad está ahí, que no podemos tratar a las personas por la raza, sino como personas..." (es1.mh.3).

b) Dificultades o debilidades en la relación familia-escuela

– Para las familias, a veces, es complicado ponerse en contacto con el profesorado por coincidencia de la hora de atención a padres con el horario de trabajo. Algunas aportaciones transcritas van en esta línea:

".... Dice que tiene poco contacto con el colegio, porque su trabajo no le permite ni si quiera acompañarla..." (ma2.mh.7). Traducción

"...yo tampoco soy una persona de las que vengo mucho al colegio porque yo mi trabajo tampoco me lo permite..." (eg2.mh.12).

"... Mira yo te doy una opinión, a veces lo que pasa es la situación del trabajo que a veces le impide a uno poder venir eso es lo principal a veces tenemos los horarios cambiados..."(ec2.vc.21).

"... A veces no puedo, porque como a veces estoy en el trabajo en la tarde y no puedo..." (ec2.sm.9).

"... Digo que como hay solo un día de tutoría que es los lunes..." (ec1.sm.10).

– En ocasiones los padres no pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares porque, al no tener estudios, no saben cómo hacerlo, otras veces porque no dominan el idioma español. Por ejemplo, una

madre de origen inglés y otra de origen ecuatoriana nos contaban que....

“...Es muy difícil para ella ayudar o influir para que su hijo saque buenas notas, por que no habla bien el idioma español, no puede verificar los deberes, ni hacerlos con él, ni nada pero tiene ayuda una vez a la semana. Tiene una profesora particular pero es muy difícil...” Traducida (in1.vc.1).

“...Porque yo tampoco, yo no tengo estudios, yo lo que tengo es lo básico, los primarios nada más y yo lo poco que sé yo les ayudo...” (ec1.mh.7).

– Por tanto, a veces no es posible la comunicación madre-profesor/a por la diferencia de idioma entre ambos. Tal es el caso de estas madres marroquí e inglesa.

“... Tengo el problema lingüístico. Siempre intento contactar con el centro pero no soy capaz, ya que no domino el idioma. Lo único que puedo hacer es que a veces cuando me acompaña mi hermana pregunto por el niño, por como va y tal. Pero, en verdad, no hay ningún tipo de colaboración con el centro...” (ma3.rc.6) Traducido

“...Bueno, ella viene todas las veces que haga falta para las reuniones pero tiene el problema del lenguaje, del idioma y que esto es una barrera muy seria...” (in1.vc.11) Traducido

– En la mayoría de las ocasiones los padres solo hablan con el profesor cuando éste los requiere, pero por lo general no existe un contacto o comunicación continuada. Esto es lo que aportan una madre española y otra gitana.

“... venir a las reuniones cuando nos llaman a ver como va...” (es2.vc.12)

“... Pues si me manda a llamar, pues vengo y hablo con él y me informo a ver cómo está la niña, cómo no está, lo que tengo hacer para ayudarle a él, cómo le puedo enseñar mejor a ella...” (eg2.vc.10)

– Las familias no se suelen implicar en las actividades ni órganos del centro educativo por prejuicios, estereotipos, opiniones o creencias erróneas sobre la falta autoconfianza y/o autoestima. Veamos lo que manifiestan dos madres, la primera ecuatoriana y la segunda etnia gitana:

“...yo soy torpe no soy capaz de hablar en medio de tanta gente...” (es2.vc.14)

“... yo no me he apuntado a la asociación de padres porque yo no me siento con un nivel como para opinar en la reunión de padres ¿sabes lo que te digo?...” (eg2.vc.12)

– Otras veces las familias no se implican en el funcionamiento del centro educativo por comodidad. Esta es la aportación al respecto de una madre española.

“...Yo no estoy en la Asociación de Padres. Pero es tal vez por comodidad, no es por otra cosa, simplemente tengo una niña que tiene 9 años ahora mismo y no tengo mucho tiempo para estar viniendo...” (es1.vc.32)

4. Conclusiones

En base al análisis de resultados y la reflexión sobre los procesos y situaciones propiciadas, se realizan a continuación una serie de propuestas que en absoluto pretenden ser un listado genérico y cerrado de actuaciones, sino más bien pretenden constituirse en una herramienta útil

para los centros educativos participantes y en una información de consulta para aquel/la interesado/a en la temática.

4.1. Propuestas para la mejora de la implicación familiar en la escuela

Comenzaremos por señalar dos propuestas concretas para facilitar la implicación de las familias en la escuela y que supondrían pequeños cambios a nivel organizativo. A continuación se indican otras sugerencias que implican mayores cambios en el funcionamiento escolar y que por tanto necesitan de un mayor consenso, responsabilidad y decisión en las comunidades educativas implicadas.

– Es importante contar con traductores o mediadores que puedan poner en contacto a los profesores con las madres que no hablan español. Más allá del aspecto idiomático, en este trabajo se ha contado con la participación de referentes para la integración social, educativa y cultural que han facilitado el contacto, la participación y la comunicación con las familias, a la vez que han aportado una visión externa de las relaciones entre las familias y los centros. Sin duda parte del éxito en la implicación de las familias en este trabajo se debe a la labor desempeñada por estos agentes.

– Sería, cuando menos conveniente, poder aumentar o modificar el horario de visita de las familias al profesorado² para evitar las coincidencias con el horario de trabajo. Para ello deberían organi-

zarse franjas y horarios flexibles y alternos. Recordamos que parece inamovible en el horario de los centros educativos la tutoría de atención a padres en las tardes del lunes o del martes *per secula seculorum*, sin pensar en la incompatibilidad horario para las familias, especialmente aquellas en riesgo de exclusión social y cultural que dedican más horas a trabajar.

– Conocidas las creencias, opiniones y predisposiciones de las familias, y aunque algunas han sido clasificadas como fortalezas, no debieran descuidarse o presuponerse, al contrario sugerimos que se trabaje en ellas haciéndolas explícitas en la cotidianidad del centro y en la medida de lo posible, establecer encuentros y talleres que promuevan una visión más extendida entre los padres de la importancia de la implicación en la escuela y de las tareas concretas que éstos pueden realizar en función de sus situaciones e intereses particulares.

– Especialmente se recomienda comenzar por seminarios o tareas colectivas donde se fomente la visión de la escuela como una institución socializadora de promoción personal y social a disposición del alumnado y las familias. También continuar impulsando el respeto a la diversidad cultural como un eje esencial de funcionamiento en la escuela y las relaciones interfamiliares.

– Es necesario articular en el centro actividades de sensibilización para concienciar de la importancia de establecer una relación *cívica* entre la familia y la escuela

² De modo contrario, visitar los docentes a las familias supondría un cambio especialmente llamativo, de hecho una de las anécdotas de la investigación, de forma generalizada, ocurrió cuando los referentes visitaban a las familias en sus casas. Las caras de sorpresa e incredulidad eran una constante, eso sí durante los primeros minutos, pues más adelante la sesiones se convertían en largas y amenas entrevistas y conversaciones sobre los hijos y la escuela.

(Torres, 2007). Debe trabajarse entre docentes y familias para que el contacto y la relación entre ellos no se limite a encuentros esporádicos debidos a situaciones o comportamientos problemáticos del menor, más bien, deben programarse actividades, tareas y responsabilidades conjuntas y compartidas para promover el desarrollo y la integración social y educativa. Por ejemplo, hemos extraído parte del discurso de una docente en uno de los grupos de discusión realizado:

“...el esfuerzo que desde los centros se hace en la educación de vuestros hijos es muy grande y a veces, sí, notamos la falta de los padres, la presencia de los padres en esta trayectoria de educación. Hay familias que se notan que están más cercanas, que se interesan más, pero os digo y os digo con un poco de tristeza que muchas veces en los centros, yo hablo por éste, echamos en falta vuestra presencia porque hay una inmensa mayoría de las familias que si no les dices ven que quiero hablar contigo, no vienen, entonces yo ¿cómo interpreto eso? Yo hago una lectura desde fuera de desinterés en el niño, esperan que les des de comer, cuídamelo que a las 7:30 vengo a por él y ya está. Y aquí, en el centro, hay algo más, esto no es un centro para cuidar a los niños, esto es un centro para educar a los niños y a las niñas...” (DC, sm, 1).

– De un modo más integral, una opción o modalidad que podría agrupar la mayoría de estas propuestas es la creación de escuelas de padres/madres o de familiares. Se trataría de fomentar la planificación y el desarrollo de diversas actividades sociales y formativas con el fin de aumentar la relación entre las familias y el centro educativo por medio

de su formación en *cómo ayudar a los hijos en la realización de las tareas escolares, el conocimiento de la adolescencias, el uso del español,...* Sería interesante diversificar las temáticas tratadas hacia intereses y necesidades reales de las familias, aunque éstos no sean estrictamente escolares, como por ejemplo *temas sociales, sanitarios, de vivienda, legales, laborales, uso de nuevas tecnologías,...*

4.2. Otras repercusiones

El trabajo realizado, además de proporcionar una información útil para la mejora educativa intercultural en el caso de valores educativos compartidos y la promoción de la implicación familiar en la escuela, ha provocado una serie de consecuencias relacionadas con las actitudes y las creencias de las familias que debemos considerar:

– La situación provocada por este estudio ha sido una de las pocas ocasiones en que se ha fomentado la participación en el centro de familias que habitualmente no colaboran con la escuela.

– Han sido positivas las situaciones de encuentro y convivencia que se han producido entre familiares del alumnado pertenecientes a diversas culturas, ya que se han producido situaciones de diálogo y debate en temas educativos que redundan en la mejora escolar de los menores y también en la mejora de la integración social y cultural de los familiares. Por lo tanto, se ha propiciado que las familias comprendan que no sólo se puede acudir al centro educativo a hablar con el tutor sobre el bajo rendimiento del hijo/a, sino a discutir, conocer, intercambiar y proponer con el resto de padres y madres.

– Por último, es importante señalar la oportunidad que se le ha dado a las familias a través de las dinámicas participativas de expresarse y compartir ideas, y el ambiente creado de respeto, aceptación y confianza. Incluso ha habido ocasiones en que madres con baja autoestima e incluso analfabetas han hablado en público compartiendo deseos y experiencias con las demás, más allá de culturas o idiomas, favoreciéndose así procesos de derrumbe de estereotipos y prejuicios sociales.

5. Referencias

- BERROCAL, E. y SÁNCHEZ-NÚÑEZ, C. A. (2008). *Interacción familia-escuela en contextos multiculturales. Una visión desde el campo de la mediación*. Ponencia presentada en el VII congreso internacional virtual de educación. Baleares, Abril 2008.
- BUENDÍA, L. (2005). “Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad”. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.). *Investigación en innovación en innovación educativa*. Madrid: La muralla.
- BUENDÍA, L.; FERNÁNDEZ, A. y RUIZ, J. (1995). Estudios evaluativos en diferentes contextos. *Revista de investigación educativa (RIE)* n° 26 v 2º pp. 159-185.
- BUENDÍA, L; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENDÍA, L. y SÁNCHEZ NÚÑEZ, C. A. (2004). “Participación de la escuela intercultural granadina en instituciones y movimientos sociales”. En Herrera, F.; Ramírez, M; Roa, J. M. y Gervilla, M. (coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios ceutíes.
- CARRACAO, J. y BERROCAL, E. (2004). *Valores familiares de los adolescentes musulmanes y cristianos de Ceuta*. De la multiculturalidad a la interculturalidad. En Atención a la Diversidad y Calidad Educativa. Granada: GEU.
- CASANOVA, A. (2004). “Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes”. En Reyzábal, M. V. (Dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp.19-35). Madrid: CE. Comunidad de Madrid.
- COLÁS, P. (2004). “La construcción de una pedagogía de género para la igualdad”, en rebollo A. y Mercado, I. (Coords.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EPSTEIN, J; COATES, L.; SANDERS, M.; SIMON, B. SALINAS, K. (1997). *School, Family and community Partnerships: Your Handbook for action*. Chicago: Corwin Press.
- EPSTEIN, J. y SALINAS, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership; Schools as learning communities vol 61, n° 8*. (pp. 12-18).
- FLECHA, R. (2005). *Las comunidades de aprendizaje*. En III Jornadas de formación para el Practicum. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Febrero-2005.
- FLECHA, R. (2008). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*. Consultado el 12 de Noviembre de 2008 y disponible en <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>

- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FUNES, J. (2000). Migración y Adolescencia. En Colectivo IOÉ, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* pp. (119-145). Colección de estudios sociales nº 1. La caixa.
- GAIRÍN, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 273-328). Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.
- GÓMEZ, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. Consultado en <http://www.sdcoe.k12.ca.us/iret/family/p-ps.pdf>. el 26 de Mayo de 2005.
- GUERRERO, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- GUÍA INTER (2006). *Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto INTER, Madrid. UNED: www.uned.es/interproyect
- HENDERSON, A. y BERLA, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC. National committee for citizens in education, centre of law and education.
- INCE (1998). *Relaciones entre la Familia y la Escuela en Educación Secundaria en España*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa.
- KRIPPENDORF, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LLORENT, V. (2004). La inmigración magrebí en España. En *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp 671-684). Valencia, Septiembre.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo de 2006. (BOE núm. 106 de 4 de Mayo de 2006).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- MORALES, A. y COLLADOS, J. (2001). "La educación familiar". En Gervilla, E. y Soriano, A. (Coords.). *La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores*. (pp. 197-210). Granada. GEU.
- SALMERÓN, P. (2003). Proceso de socialización desde la familia en contextos multiculturales. En Soriano, E. (Coord). *Perspectivas teórico-prácticas en la educación Intercultural* (pp. 67-75). Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- SAMPER, L. (Ed.). (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida. Universidad de Lleida.
- SANCHEZ-NUÑEZ, C. A; PEREZ MIRA, B. y BERMEJO, D. (2005). Alumnado de origen no español escolarizado en Granada: relaciones familia y escuela. En *Actas del III Congreso Nacional de Atención a la diversidad*. (pp. 249-259). Elche. Abril.
- SOLÉ, C. y ALCALDE, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración. En *Actas de XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp 742-757). Valencia, Septiembre.
- SORIANO, E. y FUENTES, C. (2003). "La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural". En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.
- TORRES, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*,60.
- VILÁ, I. (1998) *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori

Sobre los autores

Christian Alexis Sánchez Núñez

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Métodos de Investigación de la Universidad de Granada (Melilla). Sus líneas de investigación se centran en la Atención a la Diversidad y la Educación Intercultural.

Antonio García Guzmán

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (Ceuta). Sus líneas de investigación se centran en la Atención a la Diversidad y la Educación Intercultural.

antogagu@ugr.es

Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2009

Aceptación: abril 2009

Magda Sofía de Almeida Santos

José Ramón Alberte Castiñeiras

(Universidad de Santiago de Compostela)

RESUMEN

En este artículo mostramos un estudio realizado en la ciudad de Lisboa durante el periodo comprendido entre 2005 y 2008. El objeto de esta investigación es conocer si se dan concepciones en el profesorado diferentes en función del género, edad, habilitaciones académicas, formación especializada, funciones que desempeñan, relación entre las funciones que desempeñan, así como el mismo conocimiento de documentos relativos a la educación especial.

ABSTRACT

This article shows a review in the city of Lisbon during the period between 2005 and 2008. This research was conducted to know there are different conceptions on teachers in terms of gender, age, academic qualifications, specialized training, role playing, relationship between the roles and the same knowledge of documents relating to special education.

(pp. 31-40)

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, género, habilitaciones académicas, formación, educación especial.

KEY WORDS

Inclusive education, gender, academic qualifications, training, special education.

Introducción

A lo largo de los últimos años hemos asistido, tanto en Portugal como en diversos países de su entorno, a un cierto debate, aunque no suficientemente profundo, sobre el hecho de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias. Tal debate, que ha tenido su razón de ser sustentado en determinadas concepciones filosófico-ideológicas, se ha observado que dista mucho de haber sido llevado y analizado desde la práctica escolar y, todo ello cuando la inclusión debería constituir un objetivo pedagógico a perseguir por todos aquellos países que buscan una “escuela para todos”.

Como referencia relativamente cercana en el tiempo y, con gran calado en cuanto a la temática que nos ocupa, cabe mencionar la “Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”, más conocida como Declaración de Salamanca (1994:VIII-IX) cuyo principio es el de “que todos los alumnos aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten”, proclamando igualmente que “las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos...” De igual modo, los delegados en la Conferencia apelan a todos los gobiernos de cara a “adoptar como materia de ley o como política el principio de educación inclusiva, admitiendo a todos los alumnos en las escuelas regulares a no ser que haya razones que obliguen a proceder de otro modo” (id., pág. IX).

Para Stainback y Stainback (1990: 5-7) la escuela inclusiva debe servir “para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo”.

Es decir, en términos pedagógicos se estima que debe ofrecerse una igualdad de oportunidades cuando se reconoce el derecho a la diferencia y al pluralismo cultural y cuando existen mecanismos de individualización de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como cuando se realiza un aprendizaje diferenciado (Falcao, 1992; Correia, 1997).

De este modo la escuela inclusiva se enmarcaría dentro de un nuevo modelo llamado a ser “un lugar donde los aprendizajes son posibles cualquiera que fuese el tipo de deficiencia; es también un modelo de escuela que se centra en el niño miembro de la comunidad y, protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos” (Dueñas, 1991: 52).

Destacar igualmente como el haber incorporado el concepto de integración escolar dentro del discurso educativo ha venido a constituir un elemento significativo en el campo de la educación especial. De hecho la filosofía de la integración se ha basado en el principio de la normalización. Tal como indica Fernandes (2002: 54) ésta “representa sin duda un marco histórico diferenciador entre un antes y un después en el dominio de la educación especial”.

Consideramos igualmente que se deben tener en cuenta las palabras de Ángeles Parrilla (2002: 24) que en buena medida ayudarán a contextualizar la investigación que pasaremos a abordar: “el término inclusión se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes”.

En definitiva, el concepto de escuela inclusiva implica enfrentarse a nuevos objetivos, a nuevas actitudes, así como a nuevos desafíos en la escolarización de cada uno de los alumnos. En este nuevo contexto la atención al alumno con NEE debe ser visto desde una óptica global merecedora de la atención de todos los ciudadanos (Karagiannis, Stainback y Stainback, 1999).

1. Método

El presente estudio, realizado por Magda Sofía de Almeida Santos, tiene como objetivo procurar comprender las concepciones de los profesores del 1.º Ciclo de Enseñanza Básica (CEB) en el proceso de inclusión de alumnos con NEE. Se pretende conocer si se dan concepciones diferentes en función del género, la edad, las habilitaciones académicas, la formación especializada, las funciones que se desempeñan, la relación entre las funciones que desempeñan, así como el mismo conocimiento de documentos relativos a la educación especial.

El estudio se desarrolló en varias fases iniciándose en el 2005 y finalizándose en el 2008, siendo llevado a cabo en la ciudad de Lisboa.

La *pertinencia* del estudio debe contemplarse bajo el criterio de que los centros escolares deben adaptarse a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, lingüísticas o de otro tipo. Se trata en buena medida de una cuestión de derechos humanos de tal manera que los alumnos con NEE deben llegar a formar parte activa de los centros. Es decir, los centros deben modificar su funcionamiento de cara a incluir de forma eficiente a todos sus alumnos.

El *objetivo* general del estudio consiste en procurar comprender las concepciones de los profesores de 1.º CEB en el proceso de inclusión de alumnos con NEE. Para ello se parte de la legislación portuguesa básica y, su aplicación en las aulas (Dc.-Ley n.º 319/91, de 23 de agosto; Dec.-Ley n.º 6/2001, de 18 de enero; Dec.-Ley n.º 3/2008, de 7 de enero; ley n.º 21/2008 de 12 de mayo sobre la inclusión de alumnos con NEE).

En cuanto a los *objetivos específicos* del estudio, se estima que la inclusión en las aulas ordinarias de los alumnos con NEE requiere que los profesores desenvuelvan estrategias adecuadas y, debidamente planeadas, a fin de propiciar las condiciones para una igualdad de oportunidades.

Respecto a la *técnica* empleada en la recogida de información se utilizó el cuestionario en cuanto que permite realizar un análisis detallado de los datos recogidos. Los resultados han permitido obtener datos relativos a profesionales encuadrados en situaciones contextuales específicas y, en algún sentido, únicas. Es decir, se empleó básicamente la metodología cualitativa y cuantitativa que, al ser menos condicionantes en sus dispositivos y procesos, permitió un mejor conocimiento de las manifesta-

ciones y posiciones personales. De este modo la primera parte del cuestionario se encuadra en el paradigma de naturaleza cuantitativa de cara a la caracterización individual de los sujetos a través de preguntas cerradas. La segunda parte, de cara al estudio de las concepciones de los profesores sobre la inclusión de los alumnos con NEE, se utilizó una escala de *Lickert* formada por un conjunto de afirmaciones referidas a actitudes, presentándose cinco posibilidades de respuesta. La tercera parte de la metodología, basada en las preguntas abiertas, debe encuadrarse en el paradigma de naturaleza cualitativa de tipo descriptivo y, relativo, como hemos mencionado, a los centros de la ciudad de Lisboa, tratándose de este modo de describir, analizar, interpretar y comprender las concepciones de los profesores sobre la inclusión de alumnos con NEE en consonancia con las referencias aportadas por Yin (1989) y por Bogdan y Biklen (1994).

Además, en el presente estudio se parte de la referencia a un total de nueve *hipótesis* de cara a llegar a establecer determinadas relaciones. De hecho, al formularse las hipótesis el investigador, de lo que trata es de “identificar las variables y definir sus relaciones” (Almeida y Freire, 1997:49).

Los principios que han marcado la dirección de la metodología utilizada fueron ajustados al problema a investigar, así como a la muestra objeto del estudio, de cara a obtener una visión amplia, sin por otra parte pretender una generalización de los resultados dado que “...lo difícil no es ya reconocer la diversidad, lo difícil es transformar las prácticas sociales y educativas de la escuela para caminar en el respeto y adecuado tratamiento de la

diversidad en esta sociedad en la que vivimos” (Cabello, 1999: 263).

2. Muestra

Para una adecuada recogida de la información se recurrió al cuestionario, como hemos ya apuntado con anterioridad, siguiendo, de cara a su desarrollo, a autores como Boudon (1990); Lopes (1993); Bardin (1994); Kaufman (1996) y Tuckman (2000).

Según los datos aportados por la Dirección Regional de Educación de Lisboa (DREL) el universo correspondiente a la ciudad de Lisboa abarca a 804 profesores en 1.º CEB, pasándose el cuestionario a una muestra considerada representativa de dicho universo. Por dicha razón se distribuyeron 500 cuestionarios, lo que representaba el 62,2 % del total de la población. De los 500 cuestionarios entregados lo devolvieron 211 profesores lo que vino a representar el 42,2%. Se entiende que no se han podido recoger las respuestas de todos los profesores por dos motivos: unos no estaban presentes cuando se pasaron y, otros se negaron a participar. Después de la recogida de los cuestionarios se efectuó una lectura global y, se eliminaron 46 (2,8%) por deficiencias en la cumplimentación, lo que arrojaba una cifra total de 165.

Posteriormente los datos recogidos fueron objeto de un tratamiento codificado mediante el uso del programa *Microsoft Excel 4.0* y su tratamiento mediante el programa informático *Statiscal Package for Social Sciences (SPSS) 15.0*.

El análisis del contenido realizado en base a las preguntas abiertas se realizó siguiendo las ideas de Lopes (1993) y de Zabalza (1991:20) quién afirma que “nin-

guna investigación se hace desde un vacío doctrinal o sin preconcepciones de la realidad que procuramos estudiar”.

3. Resultados

Para la evaluación de los datos obtenidos se ha utilizado el test de Qui Cuadrado de Pearson (χ^2), el test de Fisher (F) y el de Kruskal-Wallis (KW), lo que ha permitido constatar un $\alpha < 0,05$ (5% de nivel de significancia).

Del estudio de los cuestionarios se obtuvo los siguientes resultados:

1) La *caracterización* se efectuó en base a dieciséis preguntas cerradas que, entre otras, se han circunscrito al género, la edad, el conocimiento o no de alumnos con NEE, los años de servicio en el centro escolar, las habilitaciones académicas, la institución formadora, la formación en educación especial, los años de servicio en la educación especial, el conocimiento de la Declaración de Salamanca, del Informe Warnock o del Dec.ley n.º 319/91, cursos de formación en educación especial o el n.º de alumnos con NEE en el centro. Algunos de los datos obtenidos han sido los siguientes:

- La mayoría de los profesores son de género femenino (79.4%), en relación al género masculino (20.6%) con una media de edad de 36.79.
- La mayoría de los profesores (68.5%) llegaron a tener a alumnos con NEE, mientras que un 31.5% indican no haberlos tenido.
- De los profesores que conocen a alumnos con NEE, la mayoría, (83.2%), indican que tienen un lazo de amistad y el 16.8% indican que son sus familiares.
- Las habilitaciones de los profesores indican que existe una minoría con el título de maestro (5.5%), una mayoría con el título de licenciatura (78.2%), mien-

tras que el 16.3% sólo tiene el título de bachillerato.

- Sobre la formación en el área de educación especial se ha constatado una diferencia entre el número de los profesores que tienen dicha formación (17%) y el que no la tienen (83%), constatándose que únicamente el 24.8% de los profesores han tenido algún tiempo de servicio en la educación especial.
- Sobre la Declaración de Salamanca el 50.9% indica conocerla y el 49.1% señala no conocerla.
- En cuanto al nivel de satisfacción, en cuanto al aprendizaje de los alumnos con NEE, el 72.3% manifiestan una opinión positiva, en relación a aquellos que manifiestan un nivel de insatisfacción (27.7%).
- Los resultados apuntan a que el 41.3% de los profesores trabaja con los alumnos con NEE por motivos personales y, 40.7% trabaja por obligación profesional. A pesar de parecer insignificante el 1,9% indica que se siente “obligado”.
- Para un 61.2% el trabajo con estos alumnos es una cuestión de justicia social en tanto que un 7.9% considera que es una “carga”.

2) El conocimiento de las *concepciones* de los profesores, sobre la inclusión, se obtuvo con la aplicación de un cuestionario con 38 ítems sobre el que se efectuó un pre-agrupamiento de varias dimensiones. Dada la consistencia de las respuestas, emergieron siete dimensiones sobre las que se calculó la mediana de las mismas siendo identificadas para cada una de ellas de la siguiente manera:

- *Dimensión I.* Ventajas de la sala de apoyo. Agrupa un conjunto de nueve contenidos de conocimiento que defienden explícita o implícitamente la adopción de medidas segregadoras en la atención de los alumnos con NEE. Los ítems son: 19-21-26-30-31-32-33-37-38.

- *Dimensión II.* Ventajas del aula ordinaria. Agrupa seis contenidos de conocimiento donde los ítems mencionan la eventual competencia del profesor del aula ordinaria. La identificación se efectúa con los ítems: 18-20-23-27-34-35.
- *Dimensión III.* Sobre el papel y competencias del profesor de la enseñanza ordinaria. Agrupa seis contenidos de conocimiento donde los ítems mencionan la eventual competencia del profesor de la enseñanza ordinaria en la atención de los alumnos con NEE. Se utilizan los ítems: 22-24-25-28-29-36.
- *Dimensión IV.* Centrado en el cuadro conceptual y legislativo de las políticas de educación en Portugal, así como en las prácticas de inclusión. Agrupa tres contenidos de conocimiento en base a los siguientes ítems: 5-7-10.
- *Dimensión V.* Centrada en las concepciones implícitas en los problemas de aprendizaje, agrupando tres contenidos de conocimiento referidos a los problemas de aprendizaje siendo identificados por los ítems: 6-13-17.
- *Dimensión VI.* La organización relativa a la escolarización de los alumnos con NEE. Agrupa siete contenidos de conocimiento identificados por los ítems: 3-4-8-9-12-15-16.
- *Dimensión VII.* Atribuciones de la escuela. Agrupa cuatro contenidos de conocimiento centradas en las necesidades de los centros de cara a dar respuestas diferenciadas a los alumnos con NEE mediante los ítems: 1-2-11-14.

En cuanto al análisis e interpretación de los resultados de este apartado, relativos a la *inclusión* de los alumnos con NEE, ha arrojado, entre otros, los siguientes resultados:

- Las concepciones de los profesores frente a la inclusión de alumnos con NEE, en el aula común de la enseñan-

za ordinaria, no se encuentra significativamente influenciada por el género.

- La media de edad, de acuerdo con las opciones de respuesta, es significativa en lo que concierne a las ventajas del aula de apoyo o las relativas al aula común. Donde no se observó una diferencia significativa fue en lo relativo a las siguientes dimensiones: *papel y competencias de los profesores de la enseñanza ordinaria; las políticas de normalización; concepciones implícitas a los problemas de aprendizaje; prescripciones relativas a la organización de la escolarización de alumnos con NEE, y, atribuciones de la escuela.*
- Las concepciones de los profesores se ha encontrado que están significativamente influenciadas por sus habilitaciones académicas en relación a las *ventajas de las aulas de apoyo y, las propuestas de las políticas de normalización.* No se encontraron diferencias significativas en lo relativo a *las ventajas de las aulas comunes, papel y competencias de los profesores de la enseñanza ordinaria, concepciones implícitas a los problemas de aprendizaje, prescripciones relativas a la organización de la escolarización de los alumnos con NEE y atribuciones de la escuela.*
- El análisis de los resultados apunta igualmente que las concepciones de los profesores están significativamente influenciadas por la formación en el área de educación especial en lo concerniente a las *ventajas del aula de apoyo y las competencias del profesor de enseñanza ordinaria.*
- Que las concepciones de los profesores están significativamente influenciadas por las funciones que desempeña en las dimensiones *ventajas del aula común en la enseñanza ordinaria y, propuestas de las políticas de normalización.*
- De la existencia de diferencias significativas entre el conocimiento del Informe Warnock, la Declaración de Salamanca

y, el Dec.-Ley n.º 319/91, referido a los profesores de la enseñanza ordinaria, los profesores de la enseñanza especial, los profesores de apoyo y otros.

3) *Lo que piensan los profesores sobre la inclusión.* Se efectuó un análisis a través del método cualitativo. Las cuestiones fueron encuadradas en categorías diferenciadas correspondiendo la primera al *nivel legislativo*, la segunda al *nivel organizativo y de gestión de la escuela* y, la tercera a la *concepción de cada profesor sobre el modelo de inclusión*. El estudio de las contestaciones arrojó, entre otros, los siguientes resultados:

- La lectura y análisis crítico general de los resultados parecen evidenciar que en cada categoría hay siempre un número elevado de profesores que manifiestan sus concepciones en la subcategoría *desfavorable*.
- Por otra parte se ha encontrado en la subcategoría en *blanco* que las concepciones más elevadas tienen que ver con el nivel legislativo (18.2%) y, la más baja al nivel de la organización y la gestión de la escuela (10.3%) tal vez porque en este último nivel conocen mejor el contexto de su trabajo. También esta misma razón podría justificar el número elevado de profesores que exponen sus concepciones desfavorables (67.3%) en este nivel.
- Se ha observado que la concepción de los profesores a nivel legislativo que se encuadra en la categoría *otros* asciende a un 6.7% lo que demuestra un desconocimiento de la legislación en vigor sobre la inclusión de alumnos con NEE.

4. Conclusiones

En estos momentos sin duda podemos llegar a afirmar que la Educación Especial llegó a adquirir una gran relevancia teóri-

ca y práctica durante el último siglo en los diferentes países occidentales. No obstante, estamos asistiendo, en estos momentos, por ejemplo en España, a un retraimiento en todo lo relativo a la aplicación de la teoría sustentada por la Declaración de Salamanca. En este sentido y, tal como lo afirman Miguel Ángel Verdugo y Alba Rodríguez (2008: 5) “la perspectiva educativa inclusiva en la que se apoyó el desarrollo de los programas de integración educativa iniciados en España en los años ochenta sigue vigente, aunque se aprecia un cierto grado de estancamiento en su puesta en práctica”.

El presente estudio debe ser visto, en todo caso, como un ejemplo práctico y auténtico referido a las posibilidades de innovación que se consideran necesarias y, que en todo caso pretenden cuestionar las prácticas caracterizadas por rutinas acrílicas. Por dicho motivo se recomienda, además de la eliminación de todas las barreras arquitectónicas, una ruptura principal a nivel de las concepciones, así como el respeto por las diferencias por parte de los profesores.

Se entiende que no debe permitirse que los profesores sin la formación adecuada asuman el papel de profesor de apoyo, pues de este modo se estaría llegando a la caricatura de los profesores de la enseñanza ordinaria que se sentirían apoyados por “especialistas” sin la formación adecuada.

Se entiende como algo crucial que los profesores de los centros ordinarios participen en los cursos de formación adecuados de cara a despertar en ellos el interés y sensibilidad hacia los alumnos con NEE y, de este modo propiciar la inclusión. De hecho y, dada la autonomía que los centros poseen, según lo indicado por el Dec.-Ley n.º 115-A/98 y el Dec.-ley n.º 75/2008, los directores de los consejos eje-

cutivos deberían promover la formación centrada en la escuela en la que los propios profesores serían los protagonistas y responsables de su propia formación basada en la reflexión y la colaboración.

Es decir, se debería llegar a proponer metodologías y criterios de integración de los alumnos en base a la diversidad. Tal aplicación posibilitaría a su vez el llegar a conseguir formas de trabajo de carácter colaborativo entre los diferentes profesores. Se reconoce pues que de cara a la formación y cambio de actitudes de los profesores se debe propiciar un cambio cultural a nivel de las escuelas de tal modo que el mismo incida en la estructura organizativa así como en el sistema de actitudes y valores que lo caracterizan.

De cara pues a propiciar una adecuada formación inicial se considera que debe ofertarse al menos una materia de carácter teórico-práctico que promueva el desarrollo de competencias a los futuros profesores con el fin de conseguir la plena integración/inclusión de la diversidad.

Se entiende que la reforma del sistema educativo debe conllevar, sobre todo, un cambio en las actitudes y, que este cambio se debe construir a través de un proceso de formación permanente basado en la reflexión personal, así como en acciones comunitarias. Es decir, se debería alcanzar un desempeño adecuado, actualizado y contextualizado del profesorado. En suma se sugiere el establecimiento de un diálogo entre el proceso de investigación (centrado en las prácticas escolares) y la formación (centrada en la activación de los procesos de reflexión). De este modo la escuela podría llegar a contribuir de forma efectiva al desarrollo global de los alumnos propiciando la promoción de la igualdad, de los derechos y, de las oportunidades.

Con referencia pues a la investigación destacaríamos, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Que existen concepciones diversas, entre los profesores consultados, sobre el hecho de la inclusión.
- Algunos profesores concuerdan teóricamente con el modelo de la inclusión y, la consideración positiva de cara a la educación de los niños con NEE.
- Parte del profesorado considera que se dan carencias materiales así como una inadecuada formación de los profesores en el campo de la educación especial.
- Que la carencia de profesores especialistas está poniendo barreras en el desarrollo del trabajo del profesor del centro ordinario.
- Se destaca la necesidad del estudio de cada situación concreta de cara a conocer lo que facilita o dificulta la práctica de la inclusión de alumnos con NEE.

Indicar finalmente que aunque los resultados de la presente investigación entendemos que no pueden generalizarse, pensamos que deben contribuir a una reflexión sobre la reconstrucción de las concepciones de los profesores a la luz del actual sistema educativo. Además, pensamos que esta contribución debería ser un elemento revitalizador que potencie la inclusión de los alumnos con NEE.

El concepto de educación especial ha estado sometido a diferentes cambios, como no podía ser de otra manera, que afectan no sólo a los aspectos teóricos sino y, sobre todo a la dimensión práctica, a la forma de abordar la inclusión en el aula ordinaria, así como a la forma de abordar la atención a la diversidad desde las diferentes responsabilidades. Es decir, se piensa que los alumnos, todos los alumnos, deben ser considerados como sujetos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser atendidos, de acuerdo con sus

características, de una forma individualizada en los centros y aulas, facilitándoseles el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como su desarrollo personal, tanto en el centro como en la sociedad.

Referencias

- ALMEIDA, L. y FREIRE, T. (1997). "Problema hipótesis e(s) e variável(eis)". En: L. Almeida y T. Freire (Coords.). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Apport.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BODGAN, R. y BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução a Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUDON, R. (1990). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolin.
- CABELLO, M. J. (1999). "Prácticas, teorías e investigaciones: descubriendo lo que es posible". En: E. Rubio y L. Rayón (Coords.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: MCEP.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- DUEÑAS, M. L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: UNED.
- FALCAO, I. J. (1992). *Crianças sobredotadas. Que Sucesso Escolar? Rio Tinto*: Edições ASA.
- FERNANDES, H. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: APPACDM Distrito de Braga.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999). "Fundamentos do Ensino Inclusivo". En S. Stainback y W. Stainback: *Inclusão. Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Editore.
- KAUFMAN, J. (1996). *Létrelien Comprehensif*. París. Editions Nathan.
- LOPES, A. (1993). *A Identidade Docente. Contributos para a sua compreensão*. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento.
- PARRILLA, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva." *Revista de Educación*, n.º 327, enero-abril.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gubelkian.
- VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 228.
- YIN, R. (1989). *Case study research Design and methods*. Newbury Park California: Sage Publications.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de profesores*. Barcelona: PPU.

Sobre los autores

José Ramón Alberte Castiñeiras

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en la intervención educativa en Educación Especial.

Madga Sofía de Almeida Santos

Universidad de Santiago de Compostela.

Aprendizaje del alumnado con diferentes lenguas maternas e igual nacionalidad

ISSN: 1889-4208

Recepción: Marzo 2009

Aceptación: abril 2009

María del Carmen Olmos Gómez
(Universidad de Granada)

RESUMEN

El presente trabajo pretende dar a conocer otra realidad de la diversidad escolar en contextos multiculturales de centros educativos en la Ciudad Autónoma de Melilla centrada en las dificultades de aprendizaje y progreso que tiene el alumnado español de origen rifeño y lengua materna amaziegh en base al lenguaje de acomodación y de procedencia. Pretendimos con nuestra investigación detectar necesidades de progreso existentes a partir de un diagnóstico centrado en el currículum.

ABSTRACT

This paper seeks to know another reality of school diversity in multicultural education centers in the Ciudad Autónoma de Melilla based learning and progress that has students of Spanish rifeño origin and amaziegh language from language accommodation and provenance. Our research attempted to identify existing needs progress from a curriculum diagnosis-centered.

(Pp. 41-50)

PALABRAS CLAVE

Diversidad, multiculturalidad, diagnóstico, dificultad lingüística.

KEY WORDS

Diversity, multiculturalism, diagnosis, linguistic difficulty.

Introducción

La Ciudad Autónoma de Melilla (España), situada en el continente africano y rodeada por fronteras con el Reino de Marruecos y el Mar Mediterráneo posee una gran diversidad de alumnado debido a orígenes, religiones y lenguajes maternos. Ello genera unas especiales condiciones de inclusión y multiculturalidad en una ciudad que es considerada como ejemplo de convivencia y tolerancia entre una población conformada por cuatro étnias y religiones diferentes (católica, musulmana, hebrea e hindú) aunque dos de ellas algo mayoritarias (católica y musulmana).

Casi todo el alumnado de Melilla de nacionalidad española cursa aprendizajes en centros educativos públicos donde la lengua oficial es el español aunque los descendientes de algunas etnias mantengan su lengua de origen y su particular desarrollo socio familiar en la Ciudad. Por esta condición el alumnado bereber no es comprendido en los apoyos oficiales lingüísticos al desarrollo escolar que tienen los hijos de otros ciudadanos con las mismas necesidades pero considerados inmigrantes como puede ser el caso de hijos de inmigrantes chinos.

Nuestro estudio se centra en esta problemática con la meta de apoyar una educación inclusiva de calidad a los hijos de una comunidad de origen bereber (procedentes de las montañas circundantes de Rif) pero españoles, ya que son nacidos en Melilla. Sus raíces tanto culturales como lingüísticas y religiosas son diferentes, sin que por ello obtengan apoyo específico para la acomodación del lenguaje.

Interaccionan así dos culturas con valores y esquemas socioculturales distintos, por lo que es relativamente fácil que se

provoquen prejuicios étnicos mediante los cuales los grupos culturales minoritarios sean aceptados o rechazados por un acuerdo establecido por la sociedad mayoritaria la cual identifica sus valores como “valores universales”.

En palabras de (García García, 2004: 74): *Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad.*

La comunicación, medio necesario para la acomodación y adquisición del resto de competencias necesarias para el desarrollo académico del alumno, se ve dificultada en la medida en que la escuela se desenvuelve en un lenguaje (español) no acorde con el que desarrollan en sus casas “chelja”, lo que produce una mayor dificultad en la adquisición de las capacidades.

Aunque cabe pensar que las grandes dificultades se encuentran en los primeros cursos de la educación obligatoria, es en los niveles más avanzados del tercer ciclo de Primaria, cuando se introduce un vocabulario más complejo, donde se desarrollan mayores limitaciones y dificultades.

Los grandes interrogantes que rodean la adquisición de una segunda lengua pueden resumirse en las siguientes (Spolsky, 1989): ¿Quién aprende? ¿Cuánto? ¿De qué lengua? ¿Bajo qué condiciones? La pregunta «quién aprende» ya suscita el debate sobre las diferencias individuales por diferentes razones. El concepto de aprender acentúa la idea de un proceso de cambio constante en las condiciones de este alumnado citadas anteriormente.

Las cuestiones de «cuánto y de qué lengua» se centran en la justificación de las necesidades de porque se aprende, sea por la adquisición de una nueva cultura, por obligaciones del currículo, porque hasta ingresar en la escuela se manejaba un dialecto que sólo se conoce y utiliza en los ámbitos socio familiares del alumno, etc.

«Bajo qué condiciones» subraya los efectos e influencias de los distintos contextos que facilitan o limitan la adquisición de una segunda lengua. ¿Qué estrategias de enseñanza de las utilizadas en la escuela son más o menos efectivas? ¿Se fomenta el aprendizaje de esa segunda lengua fuera del aula?

Las diferencias en lenguaje suponen una dificultad añadida a las de acomodación de alumnado quien, debido a las características singulares de la Ciudad de Melilla, debe desarrollarse en aulas multiculturales. Para optar a la máxima inclusión posible, este alumnado no sólo debe interiorizar esquemas de pensamiento que le permitan comprender todo lo que les rodea en su ambiente familiar sino que además, para poder desenvolverse en el contexto social de la ciudad, deben conocer y dominar el idioma generalizado donde se diseñan e implementan las acciones formalizadas para su inclusión. Han de aprender una segunda lengua con

las dificultades que ello conlleva y convertirse forzosamente en niños bilingües si quieren acceder a una inserción social plena.

Esa diferencia cultural precisa ser compensada con un currículo intercultural basado en las siguientes características que según Banks (1996) debería:

1. Asegurar el derecho al enriquecimiento personal en la diversidad cultural y libertad de elección.
2. Comprometerse con valores de igualdad, equidad, universalidad del ser humano, libertad, solidaridad, tolerancia, respeto, identidad, y cambio.
3. Pretender la renovación, transformación y recreación cultural desde las propias identidades culturales en la interacción y comunicación dialogada con las demás culturas.
4. Ser una propuesta curricular que se organiza como respuesta a realidades multiculturales para intentar superar cualquier atisbo de coexistencia aunque con vocación universal, dirigido a todo el mundo y no sólo a contextos de conflictividad multicultural.
5. Basarse en el análisis riguroso de las situaciones escolares multiculturales para generar progreso en todos los alumnos.
6. Aplicar metodologías basadas en la clarificación de sistemas de significados entre los valores y la formación en competencias culturales diversas. Actuar desde modelos “humano-críticos-simbólicos y socio-comunicativos” (Medina, 1996).
7. Que comprenda y valore los diferentes hábitos de vida, formas de relación humana, enfoques y estrategias de aprendizaje, y sistemas de valores para favorecer el aprendizaje y progreso de los alumnos.

1. Delimitación de la investigación

Nuestra meta se centra en identificar las diferencias en el progreso académico del alumnado provocadas por el origen de procedencia, lenguaje cotidiano y nivel lingüístico de la cultura escolar, apostando por la eliminación de barreras para una educación inclusiva basada en la integración intercultural y la diversidad multicultural así como la reducción de las dificultades lingüísticas en caso necesario. Un primer estudio piloto se centró en el análisis del progreso académico de alumnado melillense. Solo obtuvimos porcentajes de aprobados y suspensos en las distintas materias y en relación a su origen multicultural.

2. Población y muestra

Recogí datos de 125 alumnos y alumnas de 3.º y 4.º cursos de Primaria de un colegio público donde se concentra la mayoría de alumnado de origen bereber. De los resultados obtenidos se destaca que el 84,27% de los alumnos cuyo progreso académico está por debajo de los mínimos establecidos el diseño curricular son de ese origen étnico. Con esta problemática nos propusimos los siguientes objetivos:

- Identificar las áreas débiles personales para el progreso académico
- Identificar elementos del currículum que limitan las posibilidades de progreso.

Para su consecución nos centramos especialmente en analizar las relaciones de los procesos implicados en la transmisión de las intenciones de un individuo a otro (ya sea de manera verbal o no verbal), y la forma mediante la cual las intenciones

del individuo son recibidas o interpretadas. Consideramos con ello las funciones psicológicas del individuo que operan en la comunicación y las relaciones entre los procesos implicados al captar, interpretar o transmitir un mensaje.

El hecho de adoptar este modelo teórico para el estudio de nuestros objetivos se debió a un propósito doble: a) disponer de un esquema sencillo por el que los rasgos esenciales de la comunicación quedaran delimitados y sus relaciones especificadas; b) proporcionar un marco de referencia dentro del cual se pueda observar y evaluar al niño y, al mismo tiempo, verificar y elaborar los resultados en los tests y sugerir procedimientos de intervención.

3. Método

Dada la naturaleza de la problemática y de los objetivos optamos por un nivel de investigación descriptiva explicativa porque nuestra intencionalidad depende en gran manera de la detección de aquellos factores que afectan de manera directa o indirecta a ese bajo nivel académico centrándonos fundamentalmente en uno de esos factores, el origen de la lengua materna.

3.1. Diseño

Hemos optado por realizar nuestro estudio en base a un diseño transversal-transcultural utilizando pruebas externas de referencia normativa tipificadas, que nos permiten determinar en su estudio e interrelación, la constatación de los objetivos de los que partimos, para a posteriori poder describir y explicar, aquellas necesidades que en base a la investigación realizada, podrían ser determinantes como posibles causas del bajo progreso académico que existe.

3.2. Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido el ITPA, Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de Samuel A. Kirk, James J. McCarthy, Winifred D. Kirk.

En el ITPA, se valoran los canales de comunicación (auditivo-verbal y visomotor), los procesos psicolingüísticos (recepción, organización y expresión) y los niveles de organización (representativo y automático), permitiendo obtener el perfil de las habilidades psicolingüísticas. Está formado por 12 subtes: comprensión auditiva, comprensión visual, memoria secuencial visomotora, asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, asociación visual, integración visual, expresión verbal, integración gramatical, expresión motora, integración auditiva y reunión de sonidos.

Estableciendo como referencia la media de las puntuaciones típicas de cada caso, se compara la puntuación obtenida en cada subprueba con la media propia, de forma que se reflejan las habilidades o dificultades de cada niño/a, es decir, se atiende a las características intraindividuales.

3.3. Participantes

Fueron invitados a participar 754 alumnos de colegios públicos y concertados de la Ciudad de los cursos 4.º y 5.º de Educación Primaria Obligatoria. Este número representa el 42.4 % de la población matriculada en dichos cursos (Población total: 1789 alumnos).

Aunque todos son legalmente ciudadanos de la Unión Europea, para la com-

prensión del problema, al alumnado con lenguaje materno amazigh los denominaremos "bereberes" y al resto "europeos".

Los colegios a los que pertenece el alumnado son los públicos "Reyes Católicos", "Juan Caro", "Mediterráneo", "León Solá", "Velázquez" y "España". Con objeto de facilitar los análisis, hemos dividido los colegios en tres grupos: los tres primeros, categorizados como tipo 1, tienen mayoría de alumnado de origen bereber; los tres últimos, tipo 2, tienen un alumnado mayoritariamente de origen europeo; los tres intermedios, tipo 3, aunque el porcentaje es aproximadamente igual de europeos y bereberes (50% europeos, 50% bereberes, más o menos).

3.4. Análisis de datos

Teniendo en cuenta la información obtenida utilizaremos en la descripción estadísticos de tendencia central y distribución de frecuencias.

3.5. Variables analizadas

Nos interesó obtener información relacionada con Comprensión auditiva, Comprensión visual, Memoria secuencial visomotora, Asociación auditiva, Asociación visual, Integración visual, Expresión visual, Integración gramatical e Integración auditiva.

4. Resultados

Expresamos en primer lugar las posiciones obtenidas por ambos grupos en las diferentes variables para a continuación discutir los resultados y concluir.

EUROPEOS N=156	MEDIA	S _x
Comprensión auditiva	33.42	4.90
Comprensión visual	45.25	4.31
Memoria secuencial visomotora	51.58	6.55
Asociación auditiva	36	3.97
Asociación visual	31	5.61
Integración visual	24.16	2.71
Expresión visual	30.41	6.53
Integración gramatical	31.25	4.89
Integración auditiva	42.66	6.96

Gráfico 1

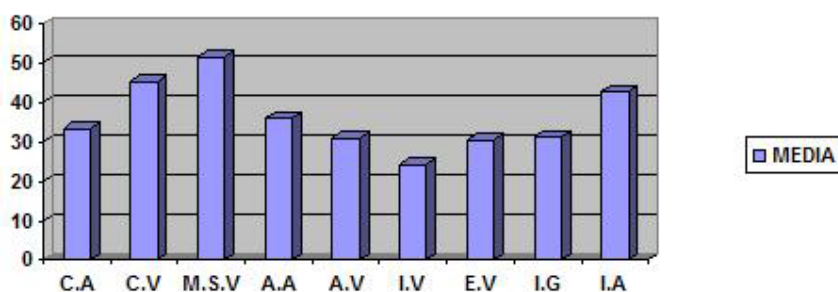


Gráfico 2

BEREBERES N=143	MEDIA	S _x
Comprensión auditiva	29	1.41
Comprensión visual	41.45	4.45
Memoria secuencial visomotora	51.54	5.99
Asociación auditiva	28.81	4.64
Asociación visual	30.09	9.04
Integración visual	22.27	3.31
Expresión visual	22.54	4.37
Integración gramatical	24.72	2.93
Integración auditiva	30.36	4.88

Gráfico 3

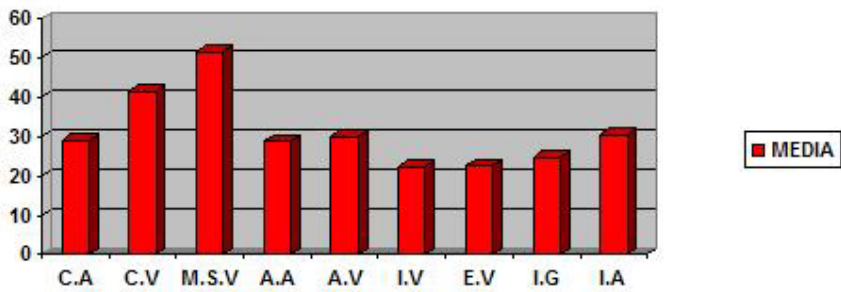


Gráfico 4

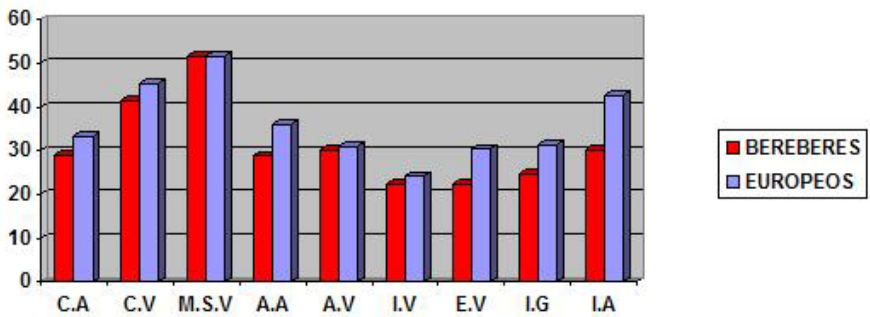


Gráfico 5

	Media EUROPEOS	Media BEREBERES	F	P
Comprensión auditiva	33.42	29	100.99	0.0001
Comprensión visual	45.25	41.45	6.36	0.012
Memoria secuencial visomotora	51.58	51.54	1.046	N.S.
Asociación auditiva	36	28.81	8.49	0.004
Asociación visual	31	30.09	14.53	0.0001
Integración visual	24.16	22.27	2.38	N.S.
Expresión visual	30.41	22.54	48.00	0.0001
Integración gramatical	31.25	24.72	14.42	0.0001
Integración auditiva	42.66	30.36	30.53	0.0001

Gráfico 6

Nuestros objetivos se centran en identificar las áreas débiles y los elementos del currículum que pudiesen limitar las posibilidades de progreso del alumnado de nuestro estudio, para ello nos centramos en observar sus condiciones de entrada y ambientales y su relación con la procedencia de su lengua materna.

Los resultados obtenidos nos indican que en todas las variables estudiadas el grupo de procedencia de lengua materna español (PLME) respecto al lenguaje posee puntuaciones más altas que el grupo de procedencia de lengua materna amaziegh (PLMA).

El hecho de que apenas aparezcan diferencias entre los dos grupos en expresión (número de palabras conocidas) y en memoria secuencial visomotora (asociaciones mentales visuales) puede indicarnos que en los niveles más pragmáticos de comunicación y sobretodo en lo que implica aptitudes visuales, el grupo PLMA, posee niveles similares a los del grupo PLME, en la utilización de la lengua española en la calle, en la escuela, en los medios de comunicación, etc., lo que les proporciona un repertorio verbal que ayuda a manejarse en diversas situaciones.

Es de destacar que en las asociaciones visuales las diferencias son mínimas en contraposición a las asociaciones gramaticales donde las diferencias aumentan considerablemente.

Sin embargo cuando los requisitos implican tareas más complejas como la integración gramatical, la asociación auditiva (que implica el establecimiento de comparaciones verbales) y el reconocimiento de palabras incompletas (como es el caso de la integración auditiva) las dificultades aumentan en el grupo de PLMA.

5. Conclusiones

Las áreas más débiles se relacionan con estas últimas variables citadas donde se deben concretar los apoyos lingüísticos de manera más directa, ya que la mayoría de las dificultades encontradas en las materias instrumentales se relacionan con las tareas de integración y asociación.

Conforme el alumnado avanza en niveles educativos el lenguaje técnico necesario implica más actividades de integración y asociación. Aunque hacen más y mejor uso de la lengua española, las dificultades avanzan en orden creciente, aspecto este ya observado en los cursos cuarto y quinto que aumenta en la educación secundaria obligatoria.

Los grupos de apoyo donde se potencia el aprendizaje del alumnado con dificultades de PLMA deberían centrarse en estas dos áreas fundamentalmente. Posteriormente una vez que el dominio idiomático llegase a niveles básicos como el del alumnado de PLME, el apoyo debería centrarse en el resto de variables donde existe dificultad.

El tutor de aula que constate entre su alumnado dificultades como las detectadas en esta investigación puede ayudarse de una serie de materiales diversos centrados en el amaziegh, como modernos diccionarios que se han elaborado actualmente para refuerzo en las dificultades lingüísticas.

También se deberían potenciar desde la administración cursos de amaziegh en los centros de profesores y recursos. Estos cursos supondrían un incentivo motivador para el alumnado y un mejor conocimiento y ayuda de su alumnado en clase.

La atención debería centrarse por parte de las diferentes instituciones en emplear programas ya existentes para la enseñanza y aprendizaje del español para inmigrantes en el alumnado melillense con dificultad idiomática que aún siendo español posee dificultades similares a las establecidas para los inmigrantes en lo que al lenguaje se refiere.

También queremos hacer hincapié en que las clases de apoyo, aún siendo fundamentales, en estos casos, no dejan de ser una medida a corto plazo ya que las dificultades fundamentales no se eliminan sólo se mejora la forma, pero no el fondo, por ello proponemos la creación de talleres centrados en el bilingüismo y sobretodo en los procesos de integración y asociación gramatical cuya dificultad es evidente en el grupo PLMA en función de los datos de esta investigación.

6. Referencias

- ARROYO, R. (1996). *Encuentro de culturas en al sistema educativo de Melilla: Hacia un currículum intercultural*. Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla.
- ARROYO, R. (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores occidentales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- BANKS, J. A. (1996). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural, *Kikiriki, Cooperación Educativa* 41, pp. 4-16.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J. V. y otros (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MECED. Edita Secretaría General Técnica.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA, P. (2004). "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas" (en línea), *RedELE*, n.º 0 <http://formespa.repositorio.es.revista>. Pp 70-77.
- MESA, M. C. (1999). Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto escolar multicultural. Granada: Universidad de Granada.
- MOGA, V. (1993). El tamaziegh. *Revista Aldaba*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UNED.
- MORALES, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación Intercultural en Secundaria*. Madrid: MECED-Narcea.
- SALMERÓN, H. (2009). "La formación por competencias en la atención a la diversidad". *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 2, n.º 1, pp 91-102.
- SÁNCHEZ, S. y MESA, M. C. (1998). Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. *Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Sobre la autora

M.ª del Carmen Olmos Gómez

Profesora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Desarrolla su labor profesional en la Facultad de Humanidades de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Doctora por la Universidad de Granada (año 2003) viene trabajando aspectos relacionados con el lenguaje y la inclusión educativa de alumnado con distintas lenguas de origen en contextos multiculturales como es la ciudad de Melilla.

**Reflexiones
teóricas
(theoretical
reflections)**

European convergence

(Conference given at the VI International Congress and Symposium XXVI National University and Special Education. Cuenca, 2009)

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: mayo 2009

C. J. W. Meijer

Director of European Agency
for Development in Special Needs Education

ABSTRACT

This article shows the state that have different policies on inclusive education. The first issue is to spell out the common characteristics of practices and policies. Secondly we will see the individual education programs,

secondary education, the attitude of teachers, the role of parents and barriers. However, end up by analyzing trends and common challenges that arise on inclusive education in Europe.

(Pp. 53-60)

KEYWORDS

Special needs, inclusive policies, special schools, special provision.

1. Special Needs Education in Europe: inclusive policies and practices

1.1. Common characteristics of policies and practices

Definitions and categories of special educational needs and handicap vary across countries. Some countries define only one or two types of special needs. Others categorise pupils with special needs in more than 10 categories. Most countries distinguish 6-10 types of special needs. These differences between countries are strongly related to administrative, financial and procedural regulations. They do not reflect variations of the incidence and the types of special educational needs between these countries.

In almost every country the concept of special educational needs is on the agenda. More and more people are convinced that the medical approach of the concept of 'handicap' should be replaced with a more educational approach: the central focus has now turned to the consequences of disability for education. However, at the same time it is clear that this approach is very complex, and countries are currently struggling with the practical implementation of this philosophy. Nevertheless, this topic, the description of disabilities in terms of educational consequences, is being debated in most European countries.

In relation to this discussion in more and more countries, using the assessment of pupils with special needs for the

implementation of appropriate education is being developed. This is mostly done through individual education programmes (other terms are in use in the different countries, for example, *Individual Educational Plan*).

1.2. Provision for pupils with special needs

As expected, numbers vary considerably across countries. Some countries register a total of about 1% of all pupils with special educational needs, others register more than 10%. These contrasts in the percentage of registered pupils with SEN reflect differences in legislation, assessment procedures, funding arrangements and provision. Of course, they do *not reflect differences in the incidence of special needs* between the countries.

Information is also provided on the percentage of pupils educated in segregated settings (special schools and classes). All countries considered together, about 2% of all pupils in Europe are educated in special schools or (full-time) special classes.

Some countries place less than 1% of all pupils in segregated schools and classes, others up to 6%. Especially the countries in northwest Europe seem to place pupils more frequently in special settings as opposed to southern European and Scandinavian countries.

1.3. Special schools

The transformation of special schools and institutes into resource centres is a very common trend in Europe. Most countries report that they are planning to develop, are developing or have already

developed a network of resource centres in their countries. These centres are given different names and different tasks are assigned to them. Some countries call them knowledge centres, others expertise centres or resource centres. In general, the following tasks are distinguished for these centres:

- Provision for training and courses for teachers and other professionals;
- development and dissemination of materials and methods;
- support for mainstream schools and parents;
- short-time or part-time help for individual students;
- support in entering the labour market.

Some of these centres have a national level task, especially with respect to certain specific target groups (particularly more severe special needs); others have a wider and more regional level task.

A few countries have already gained some experience with resource centres; others are implementing the system. In some countries special schools are obliged to co-operate with mainstream school in the catchment area, or special schools supply ambulant or other services to mainstream schools.

The role of special schools in terms of inclusion is, of course, strongly related to the education system of the country. In countries with almost no special schools, like Norway and Italy for example, their role is structurally modest (in Norway, 20 of the previously state special schools, are defined in terms of regional or national resource centres).

In countries with a relatively large special needs education system, special

schools are more actively involved in the process of inclusion. In those countries co-operation between special and mainstream education is key. However, in those countries voices are heard that special schools are threatened by the process of inclusion (Belgium, the Netherlands, France for example). This is a more or less direct consequence of having a relatively large special school system: on the one hand, co-operation of special schools in the process towards inclusion is necessary; on the other hand, the inclusion process itself is a direct danger for them. At the same time, inclusion in these countries is difficult to achieve, since mainstream schools are more or less used to transferring their problems to other parts of the school system, the special schools. Besides, specialist teachers and other professionals working in the special school system often consider themselves to be the experts on special educational needs and usually think that they fulfil the need and challenge the notion of inclusion. It is extremely difficult to change such a status quo.

Of course, this transformation implies huge consequences for special needs education. Briefly, pupil-based educational institutes have to switch into support structures or resource centres for teachers, parents and others. Their new task is to give support to mainstream schools, develop materials and methods, gather information and provide it to parents and teachers, take care of the necessary liaison between educational and non-educational institutions, and give support when transition from school to work takes place. In some cases special educators and special schools arrange short-term help for individual pupils or small groups of pupils.

1.4. Additional topics in relation to special provision and inclusion

1.4.1. Individual educational programmes

Most countries use individual educational programmes for pupils with special needs. This document presents information on how a mainstream curriculum is adapted, and what are the necessary additional resources, goals and evaluation of the educational approach. Adaptations can take different forms and in some cases, for specific categories of pupils, they may even mean omitting certain subjects of the general curriculum.

Recent views on inclusion have stressed the fact that inclusion is in the first place an educational reform issue and not a placement issue. Inclusion starts from the right of all pupils to follow mainstream education. A few countries (for example, Italy) have expressed this clearly in direct and legal terms and they have changed their educational approach so as to offer more provisions within mainstream education. Of course, the different approaches are narrowly correlated to the current position of special needs education in those countries.

The countries, aiming at providing SEN facilities within the mainstream school, stress the view that the curriculum framework should cover all pupils. Of course, some specific adaptations to the curriculum may be necessary. This is mostly done in terms of an individual educational programme. It is clear from the country descriptions that in almost all of the countries the individual educational

programme plays a major role for inclusive special needs education. It is one of the current trends across Europe to use such an individual document to specify the pupils' needs, goals and means, and to detail the degree and type of adaptations to be made to the mainstream curriculum to evaluate the progresses of the concerned pupils. It may also serve as a 'contract' between the different 'actors': parents, teachers and other professionals.

1.4.2. Secondary education

Another topic in the field of special needs and the curriculum is the provision of special needs at the secondary level. As is shown in various country reports, inclusion generally progresses well at the primary education level, but at secondary level serious problems emerge. It is well known that an increasing topic specialisation and the different organisation of secondary schools result in serious difficulties for inclusion at the secondary level. It was also reported that generally the 'gap' between pupils with special needs and their peers increases with age.

It should be stressed that most countries 'agreed' that the topic of inclusion at the secondary level should be one of the main areas of concern. Specific problem areas are insufficient teacher training and less positive teacher attitudes.

1.4.3. Attitudes of teachers

Concerning attitudes of teachers, it is frequently mentioned that they strongly depend on their experience (with pupils with special needs), their training, the support available and some other conditions such as the class size and workload

of teachers. Especially in secondary education, teachers are less willing to include pupils with special needs in their classes (especially when they have severe emotional and behaviour problems).

1.4.4. Role of parents

Most countries report that in general parents have positive attitudes towards inclusion; the same holds for the attitudes in the society. Of course, attitudes of parents are largely determined by personal experiences. Thus, positive experiences with inclusion are quite rare in countries where the facilities are concentrated in the special school system and not available for the mainstream schools. However, if mainstream schools can offer these services, parents soon develop positive attitudes towards inclusion (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).

Parental choice is an important issue in Austria, the Czech Republic, Lithuania, the Netherlands and the UK. In these countries, parents generally assume that they have the legal right to express a preference for the school they would like their child to attend. In other countries the role of parents seems to be rather modest. In Slovakia, for instance, although parental opinion is needed, the decision for the transfer of a pupil to a special school lies within the competence of the headmaster from the school.

1.4.5. Barriers

Quite a number of factors can be interpreted as barriers for inclusion. A few countries point out the importance of an appropriate funding system. They state that their funding system is not enhancing inclusive practices.

Not only the funding system may inhibit inclusion processes; but also the existence of a large segregated setting itself is a hindrance for inclusion. As shown before, in countries having a relatively large segregated school system, special schools and specialist teachers may feel threatened by the inclusion process. They fear that the survival of their position may be endangered. It is even more the case when the economic context is quite tense and finally their jobs may be in danger. In such situations it is very complex to debate inclusion on the basis of educational or normative arguments.

Other important factors that were raised refer to the availability of sufficient conditions for support within mainstream schools. If knowledge, skills, attitudes and materials are not available in the mainstream settings, inclusion of pupils with special needs will be difficult to achieve. An adequate teacher training (in initial teacher training or through in-service) is an essential prerequisite for inclusion.

1.5. Common trends in Europe

What are the common trends in Europe? Has there been any progress on the issue of special needs education? What are the main challenges for the future? The most important developments within European countries in the last ten years are pointed out below.

1.5.1. Trends and progress

1. There is a movement in which countries with a clear two-track system of special needs education (relatively large special needs education system beside the mainstream system) are developing a

continuum of services between the two systems. Furthermore, special schools are more and more defined as resources for mainstream schools.

2. Legislative progress regarding inclusion was achieved in many countries. This applies especially to countries with a big segregated special needs education system, which developed new legislative frameworks concerning SEN within the mainstream school.
3. A few countries have planned to change their funding system in order to achieve more inclusive services. In other countries, there is a growing awareness of the importance of an adequate funding system.
4. The transformation of special schools in resource centres has been continued in most countries. In some other countries this model is being initiated.

1.5.2. Challenges

1. In general, the tension between, on the one hand, the pressure for better outputs of schools and, on the other hand, the position of vulnerable pupils, is increasing. There is a growing attention in the society for the outputs of educational processes. One of the most explicit examples can be found in England where the publication of pupils' performance, by school, at the end of key stage assessment, including performance in public examinations at the end of statutory education (16+), has drawn much attention and discussion. The results are published by the media in the form of 'league tables', by rank order to 'raw' scores.

Of course, it is not surprising that societies generally ask for more outcomes and benefits. As a result, market thinking is introduced in education and parents start to behave as clients. Schools are made 'accountable' for the results they achieve and there is an increasing tendency to judge schools on the

basis of their outputs. It should be stressed that this development presents some dangers for vulnerable pupils and their parents. First, parents of children who are not identified as having special needs could tend to choose a school where the learning process is efficient and effective, and not hindered by slow learners or other pupils who need additional attention. Generally, parents want the best school for their child.

Secondly, schools are most likely to favour pupils who contribute to higher outputs. Pupils with special needs not only contribute to more variance within the class but also to lower average achievements. These two factors are a direct threat for pupils with special needs. This is especially the case within the context of a free school choice and the absence of an obligation for schools to admit all pupils within the catchment area. In this sense, the wish to achieve higher outputs and to include pupils with special needs can become antithetical. This dilemma needs serious attention. A few countries have pointed out this dilemma and it can be expected that others will follow in the near future. It is a clear area of tension that has to be addressed in order to protect the position of vulnerable pupils.

2. Inclusion at the level of secondary education is also an area of concern. Development of possibilities for (in-service) teacher training and positive attitudes are challenges for the near future.

3. A 'rough' estimate of the percentage of pupils with special needs in European countries reveals that about 2% of all pupils are educated in segregated settings. It is difficult to assess to what extent progress has been made considering the number of pupils in segregated or inclusive provisions in European countries. However, during the last few years, countries with a relatively large special needs education system in

segregated settings showed an ongoing increase in the percentages of pupils educated in special schools. Though exact figures are lacking, it could be said that not much progress has been made towards inclusion at the European level during the last twenty years. On the contrary, the most reliable estimation tends to reveal a slight increase in segregation. Some countries still have to put their policies into practice. However, there is a general basis for optimism, especially in those countries that experienced an important growth in the number of pupils in segregated provisions, and which are now implementing promising policies.

2. Inclusive education and classroom practice

The classroom and school Practice project of the European Agency is focused on revealing, analysing, describing and disseminating apparently successful classroom practices in inclusive settings. The project is divided into two phases investigating *primary* and *secondary* education.

The centre of attention for the study has been the work of teachers. However, it was also recognised that teachers mainly learn and develop their practice as a result of input from significant key people in their immediate environment: the head teacher, colleagues and professionals in or around the school. These are the professionals who are therefore considered to be the main target groups for this study. The main task of this study has been to provide key people with knowledge about possible strategies for handling differences in the classroom and school and to inform them about the conditions necessary for the successful implementation of these strategies. The project has attempted to answer key questions concerning inclusive education. In the first instance, it is argued

that an understanding of *what* works within inclusive settings is necessary. Furthermore, it is felt that a deeper understanding of *how* inclusive education works is needed. Thirdly, it is important to know *why* it is working (the conditions for implementation).

The study consists of three phases. In the first phase literature reviews have been conducted in the participating countries in order to reveal the current state of the art of effective inclusive practices. This part of the project addresses the question: which practices have proven to be effective in inclusive education? In the second phase, an attempt has been made to select concrete examples of good practices and to describe them in a systematic way. In the final phase, exchanges between different countries have been organised in such a way that transfer of knowledge and practices are maximised.

The first main conclusion is that *inclusive classrooms* do exist throughout European countries. The evidence also suggests that what is good for pupils with special educational needs (SEN) is good for all pupils.

A second main finding is that *behaviour, social and/or emotional problems* are the most challenging within the area of inclusion of pupils with SEN.

Thirdly: *dealing with differences or diversity* in the classroom forms one of the biggest problems within European classrooms.

The study shows that the following approaches appear to be effective in schools:

Co-operative teaching

Teachers need support from, and to be able to co-operate with, a range of colleagues within the school and professionals outside the school.

Co-operative learning

Peer tutoring or co-operative learning is effective in cognitive and affective (social-emotional) areas of pupils' learning and development. Pupils who help each other, especially within a system of flexible and well-considered pupil grouping, profit from learning together.

Collaborative problem-solving

Particularly for teachers who need help in including pupils with social/behavioural problems, a systematic way of approaching undesired behaviour in the classroom is an effective tool for decreasing the amount and intensity of disturbances during the lessons. Clear class rules and a set of borders, agreed with all the pupils (alongside appropriate incentives) have proven to be effective.

Heterogeneous grouping

Heterogeneous grouping and a more differentiated approach in education are necessary and effective when dealing with a diversity of pupils in the classroom. Targeted goals, alternative routes for learning, flexible instruction and the abundance of homogenous ways of grouping enhance inclusive education.

Effective teaching

Finally, the arrangements mentioned above should take place within an overall effective school/teaching approach where education is based on assessment and evaluation, high expectations, direct instruction and feedback. All pupils, and thus also pupils with SEN, improve with systematic monitoring, assessment, planning and evaluation of the work. The curriculum can be geared to individual needs and additional support can be introduced adequately through the Individual Edu-

cational Plan (IEP). This IEP should fit within the normal curriculum.

The factors mentioned above are important at both primary and secondary education level. For secondary schools two additional effective approaches emerged:

Home area system

In some schools the organisation of the delivery of the curriculum has been changed drastically: students stay in a common area consisting of two or three classrooms where nearly all education takes places. A small team of teachers is responsible for the education provided in the home area.

Alternative ways of learning

To support the inclusion of students with special needs, several models that focus on *learning strategies* have been developed over the past few years. Such programmes aim to teach students how to learn and to solve problems. Furthermore it can be argued that giving students greater responsibility for their own learning can contribute to the success of inclusion in schools.

The case studies have highlighted the importance of each single factor. However it should be emphasized that some of the case studies seem to have demonstrated that *the combination* of some of these approaches is important for effective classroom practice within inclusive secondary schools.

References

- PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W. & HEGARTY, S. (eds). (1997). *Inclusive Education. A Global Agenda*, London: Routledge.

Convergencia europea

(Conferencia impartida en el VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Cuenca, 2009)

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: mayo 2009

C. J. W. Meijer

Director of European Agency
for Development in Special Needs Education

RESUMEN

En este artículo se muestra el estado actual que presentan las diferentes políticas educativas sobre educación inclusiva. La primera cuestión es detallar las características comunes de prácticas y políticas. En segundo lugar veremos los programas educativos

individuales, la educación secundaria, la actitud de los docentes, el papel de los padres y las barreras. Con todo, terminaremos analizando las tendencias comunes y los desafíos que sobre educación inclusiva se plantean en el ámbito europeo.

(Pp. 61-68)

PALABRAS CLAVE

Necesidades especiales, políticas inclusivas, colegios especiales, disposición especial.

1. Necesidades Educativas Especiales en Europa: políticas inclusivas y prácticas

1.1. Características comunes de las políticas y prácticas

Las definiciones y categorías de necesidades educativas especiales y discapacidad varían en los diferentes países. Algunos países definen sólo uno o dos tipos de necesidades especiales. Otros países categorizan en más de 10 clases a los alumnos con necesidades especiales. La mayoría de los países distinguen entre 6-10 tipos de necesidades especiales. Estas diferencias entre los países están estrechamente relacionadas con cuestiones administrativas, financieras y de procedimiento.

En casi todos los países el concepto de necesidades educativas especiales está en el orden del día. Más y más gente está convencida de que el enfoque médico de la noción de «discapacidad» debería sustituirse por un enfoque más educativo: el tema central ha cambiado de las consecuencias de la discapacidad a la educación. Sin embargo, al mismo tiempo es evidente que este enfoque es muy complejo y los países están luchando en la aplicación práctica de esta filosofía. La descripción de la discapacidad en términos de consecuencias educativas, se está debatiendo en la mayoría de países europeos.

En relación con este debate en más y más países se está desarrollando una aplicación educativa adecuada. Esto se realiza a través de los programas de educación (otros términos están en uso en los diferentes países, por ejemplo, el Plan Individual de Educación).

1.2. Provisión para los alumnos con necesidades especiales

Como era de esperar, los números varían considerablemente entre países. Algunos países declaran tener un total de alrededor del 1% de todos los alumnos con necesidades educativas especiales, otros más del 10%. Estos contrastes en el porcentaje de alumnos con NEE registrados reflejan las diferencias en la legislación, los procedimientos de evaluación, mecanismos de financiación y provisión. Por supuesto, no reflejan diferencias en la incidencia de necesidades especiales entre los países.

También se proporciona información sobre el porcentaje de alumnos formados en la configuración de la segregación (escuelas y clases especiales). Considerando todos los países en conjunto, aproximadamente el 2% de todos los alumnos en Europa son educados en escuelas especiales o (tiempo completo), clases especiales.

1.3. Escuelas especiales

La transformación de las escuelas especiales e institutos en centros de recursos es una tendencia muy común en Europa. La mayoría de los países informan de que tienen previsto desarrollar, se están desarrollando o han desarrollado ya una red de centros de recursos en sus países. Estos centros reciben diferentes nombres y se les asignan diferentes tareas. En algunos países se llaman centros de conocimiento, otros los llaman centros de conocimientos especializados o centros de recursos. En general, se

han destacado las siguientes tareas para estos centros:

- Provisión de capacitación y cursos para profesores y otros profesionales;
- desarrollo y difusión de materiales y métodos;
- apoyo a las escuelas y los padres;
- apoyo a estudiantes en periodos de tiempo cortos;
- apoyo en el mercado de trabajo.

Algunos países ya han adquirido cierta experiencia con los centros de recursos, otros están aplicando el sistema. En algunos países, las escuelas especiales están obligadas a cooperar con la escuela ordinaria en la zona de influencia.

El papel de las escuelas especiales en términos de integración está, por supuesto, estrechamente relacionado con el sistema educativo del país. En los países con casi ninguna escuela especial, Noruega e Italia, por ejemplo, su papel es estructuralmente modesto (en Noruega, 20 de las escuelas especiales del Estado, se definen en términos de centros de recursos regionales o nacionales).

En los países con una proporción relativamente grande del sistema de educación especial, las escuelas especiales son más activas en el proceso de inclusión. En esos países la cooperación entre la educación especial es la clave. Sin embargo, en esos países se escuchan voces diciendo que las escuelas especiales se encuentran amenazadas por el proceso de inclusión (Bélgica, Países Bajos, Francia, por ejemplo). Esto es más o menos una consecuencia directa de tener un relativamente gran sistema de escuelas especiales: por un lado, es necesaria la cooperación de las escuelas especiales en el proceso hacia la inclusión, por otra parte, el propio proceso de inclusión es

un peligro directo para el propio sistema. Además, maestros especialistas y otros profesionales que trabajan en el sistema de escuelas especiales a menudo se consideran expertos en necesidades educativas especiales y, por lo general piensan que es muy difícil cambiar la noción de inclusión.

1.4. Temas adicionales en relación con la provisión especial y la inclusión

1.4.1. Los programas educativos individuales

La mayoría de los países utilizan distintos programas educativos para alumnos con necesidades especiales.

Diferentes opiniones sobre inclusión han puesto de relieve el hecho de que la inclusión es, en primer lugar, una reforma educativa y no una cuestión de emplazamiento. A partir de la inclusión comienza el derecho de todos los alumnos a seguir la enseñanza general. Unos pocos países (por ejemplo, Italia) han expresado claramente su punto de vista legal y han cambiado su enfoque educativo a fin de ofrecer más disposiciones dentro de la educación. Por supuesto, los diferentes enfoques se correlacionan estrechamente con la situación actual de las necesidades educativas especiales en esos países.

Los países, cuyo objetivo es proporcionar instalaciones a los alumnos con NEE dentro de la escuela, padecen el estrés basado en la opinión de que el marco curricular debe abarcar a todos los alumnos. Por supuesto, pueden ser necesarias algunas adaptaciones específicas al plan de estudios. Esto se realiza en términos de un programa educativo.

Se desprende de las descripciones de los diferentes países que en casi todos el “programa educativo individual” desempeña un papel importante para las necesidades especiales de educación inclusiva. Es una de las tendencias actuales en toda Europa el uso de un documento para especificar las necesidades de los alumnos, los objetivos y los medios, y al detalle el grado y tipo de adaptaciones que deben efectuarse en el currículum ordinario para evaluar los progresos de los alumnos. También puede servir como un “contrato” entre los diferentes “actores”: padres, maestros y otros profesionales.

1.4.2. La educación secundaria

Otro tema en el ámbito de las necesidades especiales y el plan de estudios es la provisión de necesidades especiales en el nivel de educación secundaria. Como se indica en los informes de los diferentes países, la inclusión en general avanza en la enseñanza primaria, pero en la secundaria surgen serios problemas.

Es bien sabido que la creciente especialización y organización de los diferentes centros de enseñanza secundaria da como resultado serias dificultades para la inclusión. También se informó de que, en general, la «brecha» entre los alumnos con necesidades especiales y sus compañeros aumenta con la edad.

Cabe destacar que la mayoría de los países están “de acuerdo” en que el tema de la inclusión en el nivel de secundaria debe ser una de las principales áreas de preocupación.

1.4.3. Actitudes de los docentes

En cuanto a las actitudes de los profesores, se menciona con frecuencia que dependen en gran medida de su experiencia (con alumnos con necesidades especiales), su formación, el apoyo disponible y algunas otras condiciones tales como el tamaño de la clase y el volumen de trabajo de los docentes. Especialmente en la enseñanza secundaria, los profesores están menos dispuestos a incluir alumnos con necesidades especiales en sus clases (en especial cuando tienen graves problemas emocionales y de comportamiento).

1.4.4. Papel de los padres

La mayoría de los países informan de que en general los padres tienen actitudes positivas hacia la inclusión. Por supuesto, las actitudes de los padres están determinadas en gran medida por experiencias personales. Así pues, las experiencias positivas en inclusión son muy raras en los países donde los servicios se concentran en la escuela especial y no hay disponibilidad hacia las escuelas ordinarias. Sin embargo, si las escuelas pueden ofrecer estos servicios, los padres pronto desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).

La elección de los padres es una cuestión importante en Austria, la República Checa, Lituania, los Países Bajos y el Reino Unido. En estos países, en general, se asume que los padres tienen el derecho a expresar su preferencia por la escuela que les gustaría para su hijo. En otros países el papel de los padres parece ser más bien modesto. En Eslovaquia, por ejemplo, aunque es necesaria la opinión de sus

padres, la decisión para el traslado de un alumno a una escuela especial se encuentra dentro de la competencia del director de la escuela.

1.4.5 Barreras

Un buen número de factores pueden ser interpretados como barreras para la inclusión. Algunos países señalan la importancia de un adecuado sistema de financiación.

Como se indica antes, en los países relativamente grandes con un sistema escolar segregado, las escuelas especiales y profesores especialistas pueden sentirse amenazados por el proceso de inclusión. Más aún actualmente cuando el contexto económico es muy tenso.

Otros factores importantes que se han planteado se refieren a la existencia de condiciones suficientes para el apoyo en las escuelas. Será difícil la inclusión de alumnos con necesidades especiales si los conocimientos, habilidades, actitudes y los materiales no están disponibles. Una adecuada formación de los docentes (en la formación docente inicial o por medio de servicios) es un requisito previo esencial para la inclusión.

1.5. Tendencias comunes en Europa

¿Cuáles son las tendencias en Europa? ¿Ha habido algún progreso sobre la cuestión de las necesidades educativas especiales? ¿Cuáles son los principales retos para el futuro? Señalamos a continuación los acontecimientos más importantes dentro de los países europeos en los últimos diez años.

1.5.1. Las tendencias y el progreso

1. Hay un movimiento en el que los países con un sistema doble de necesidades educativas especiales (relativamente grande sistema de educación especial al lado de la corriente principal del sistema) están desarrollando una serie de servicios entre los dos sistemas. Además, las escuelas especiales son cada vez más definidas como recursos para las escuelas.
2. Se ha logrado en muchos países avances legislativos en relación con la inclusión. Esto se aplica especialmente a los países con una gran segregación del sistema de necesidades educativas especiales.
3. Unos pocos países tienen previsto cambiar su sistema de financiación con el fin de lograr servicios más incluyentes. En otros países, existe una creciente conciencia de la importancia de un adecuado sistema de financiación.
4. La transformación de las escuelas especiales en centros de recursos se ha mantenido en la mayoría de los países. En otros países este modelo se está iniciando.

1.5.2. Desafíos

1. En general, la tensión entre, por una parte, mejorar los resultados de las escuelas y, por otro lado, la vulnerabilidad de los alumnos, está en aumento. Hay una atención creciente en la sociedad sobre los resultados de los procesos educativos. Uno de los ejemplos más explícitos se encuentra en Inglaterra, donde la publi-

cación por parte de la escuela del rendimiento de los alumnos, al final de la etapa de evaluación, incluyendo el rendimiento en los exámenes públicos al final de los de educación (16+), ha llamado mucho la atención. Los resultados son publicados por los medios de comunicación.

Por supuesto, no es sorprendente que las sociedades en general, pidan más resultados y beneficios. Como resultado de ello, se introduce el pensamiento de mercado en la educación y los padres empiezan a comportarse como clientes. Las escuelas se hacen “responsables” de sus resultados y hay una creciente tendencia a juzgar a las escuelas sobre la base de sus productos. Cabe destacar que este desarrollo presenta algunos peligros para los alumnos vulnerables y sus padres. En primer lugar, los padres de niños que no están identificados con necesidades especiales tienden a elegir una escuela donde el proceso de aprendizaje sea eficiente y eficaz, y no obstaculizado por dificultades de aprendizaje o de otros alumnos que necesitan más atención. En general, los padres quieren la mejor escuela para sus hijos.

En segundo lugar, las escuelas están predispuestas a favor de los alumnos que contribuyen a elevar los resultados. Los alumnos con necesidades especiales no sólo contribuyen a una mayor variación dentro de la clase, sino también a dar resultados bajos. Estos dos factores son una amenaza directa para los alumnos con necesidades especiales.

Este es especialmente el caso dentro del contexto de una elección libre de la escuela y la ausencia de una obligación para las escuelas en admitir a todos los alumnos dentro de la zona de influencia.

En este sentido, el deseo de lograr altos rendimientos y la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales puede llegar a ser la antítesis.

Este dilema requiere una atención seria.

Algunos países han señalado este problema y se puede esperar que otros sigan en un futuro próximo. Se trata de una zona clara de la tensión que tiene que abordarse a fin de proteger la posición de los alumnos vulnerables.

2. La inclusión en el ámbito de la educación secundaria es también un motivo de preocupación. Las posibilidades de desarrollo (en servicios) la formación del profesorado y las actitudes positivas son retos para el futuro próximo.

3. Una ‘dura’ estimación del porcentaje de alumnos con necesidades especiales en los países europeos revela que aproximadamente el 2% de todos los alumnos son educados en la configuración de la segregación. Es difícil evaluar en qué medida se ha avanzado considerando el número de alumnos segregados o con provisión de inclusión en los países europeos.

Aunque se carece de cifras exactas, se puede decir que no se ha avanzado mucho hacia la integración a nivel europeo durante los últimos veinte años. Por el contrario, la estimación más fiable tiende a revelar un ligero aumento en la segregación. Algunos países todavía tienen que poner en práctica sus políticas. Sin embargo, existe una base general para el optimismo, especialmente en los países que experimentaron un importante crecimiento en el número de alumnos en disposiciones separadas, y que ahora aplican medidas prometedoras.

2. Educación Inclusiva y la práctica en el aula

The Classroom and School Practice project of the European Agency se centra en revelar, analizar, describir y difundir las prácticas en el aula aparentemente exitosas en ambientes inclusivos. El proyecto se divide en dos fases investigando la enseñanza primaria y secundaria.

El centro de atención para el estudio ha sido el trabajo de los docentes.

La tarea principal de este estudio ha sido clave para proporcionar un conocimiento sobre las posibles estrategias para el manejo de las diferencias en el aula y la escuela y para informar a los profesores sobre las condiciones necesarias para el éxito de la aplicación de estas estrategias. El proyecto ha intentado responder a cuestiones clave relativas a la educación inclusiva.

El estudio consta de tres fases. En la primera fase de revisión de la literatura se ha llevado a cabo en los países participantes a fin de revelar el estado actual de las técnicas eficaces para unas prácticas inclusivas. Esta parte del proyecto aborda la cuestión: ¿qué prácticas han demostrado ser eficaces en la educación inclusiva?

En la segunda fase, se ha intentado seleccionar ejemplos concretos de buenas prácticas y describirlos en forma sistemática. En la fase final, los intercambios entre los distintos países se han organizado de tal manera que la transferencia de conocimientos y prácticas estén al máximo.

La primera y principal conclusión es que las aulas inclusivas existen en todos los países europeos. La evidencia tam-

bién sugiere que lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es bueno para todos los alumnos.

Una segunda conclusión principal es que el comportamiento social y / o problemas emocionales son los más difíciles en el ámbito de la inclusión de alumnos con NEE.

En tercer lugar: tratar con las diferencias o la diversidad en el aula es uno de los mayores problemas dentro de las aulas europeas.

El estudio muestra que los siguientes enfoques parecen ser eficaces en las escuelas:

Cooperativa de enseñanza

Los maestros necesitan apoyos para poder cooperar con una serie de colegas dentro de la escuela y los profesionales de fuera de la misma.

Cooperativa de aprendizaje

La tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo es eficaz en el plano cognitivo y afectivo (social-emocional). Los alumnos que se ayudan mutuamente, especialmente dentro de un sistema flexible y bien considerado, redundan en beneficios para el aprendizaje conjunto.

Colaboración para la solución de problemas

En particular para los docentes que necesitan ayuda en la inclusión de alumnos con problemas sociales y de comportamiento, la herramienta más eficaz es es-

tablecer una sistemática de abordar el comportamiento indeseable en el aula y de esta forma disminuir la cantidad y la intensidad de los disturbios durante las lecciones. Borrar las reglas de la clase y un conjunto de objetivos, de acuerdo con todos los alumnos (además de los incentivos adecuados) han demostrado ser eficaces.

Grupos heterogéneos

El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más diferenciado en la educación son necesarios y eficaces cuando se trata de diversidad de alumnos en el aula.

Objetivos dirigidos, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza flexible y la abundancia de formas de agrupación homogénea mejoran la educación inclusiva.

Una enseñanza eficaz

Por último, las disposiciones antes mencionadas deberían tener lugar dentro de una escuela efectiva con un enfoque de la enseñanza donde la educación se base en la supervisión y la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los alumnos y, por tanto, también los alumnos con NEE, mejoran con la vigilancia sistemática, supervisión, planificación y evaluación de los trabajos. El plan de estudios puede ser orientado a las necesidades individuales y el apoyo adicional se puede introducir de manera adecuada a través del Plan de Educación

Individual (IEP). Este IEP debe encajar dentro del plan de estudios normal.

Los factores antes mencionados son importantes en la enseñanza primaria y secundaria. Para las escuelas secundarias han surgido dos enfoques eficaces:

Home area system

En algunos centros la organización de la entrega del plan de estudios se ha cambiado drásticamente: los alumnos permanecen en un área común consistente en dos o tres aulas donde se imparte la. Un pequeño equipo de profesores es responsable de la educación que se imparte en el área.

Formas alternativas de aprendizaje

Para apoyar la inclusión de alumnos con necesidades especiales se han desarrollado a lo largo de los últimos años varios modelos que se centran en estrategias de aprendizaje. Estos programas tienen por objeto enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas.

Los estudios de caso han destacado la importancia de cada factor. Sin embargo cabe destacar que algunos de los estudios parecen haber demostrado que la combinación de algunos de estos enfoques es importante para la eficacia de la práctica en el aula inclusiva en las escuelas secundarias.

Perfiles profesionales en la atención a personas dependientes

Una mirada desde la formación

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: Mayo 2009

José Tejada Fernández

(Universidad Autónoma de Barcelona)

RESUMEN

El artículo se ubica en la problemática actual en relación con los perfiles y la cualificación de los profesionales de la atención a personas dependientes.

Se parte de un acotamiento inicial, en clave de clasificación de los profesionales que inciden en la atención, teniendo como referencia el escenario de actuación, se agrupan en torno a perfiles sociosanitarios, perfiles socio-educativos y otros perfiles profesionales, de acuerdo al catálogo de servicios sociales de promoción de la autonomía y de atención a la dependencia. Con posterioridad se analiza la situación actual de la cualificación y la formación asociada de los referidos profesionales, apuntando igualmente hacia el futuro de las cualificaciones del sector.

Por último, se realiza algunas consideraciones desde la lógica de la formación tanto inicial como continua de los profesionales aludidos.

PALABRAS CLAVE

Ley de dependencia, perfil profesional, competencias profesionales, cualificaciones profesionales, formación inicial y continua, profesionalización.

ABSTRACT

The article is located on the current problems in relation to the profiles and qualifications of the professionals caring for dependents. Landmarks are part of an initial classification of the key professionals affecting the care, based on the stage of action, are grouped around social profiles, profiles and other socio-professional backgrounds, according to the catalog of social services promotion of autonomy and dependency care. After analyzing the current status of the qualifications and training of those professionals associated, also pointing to the future of qualifications in the sector. Finally, there is some logic from the initial and continuing training of professionals concerned.

KEYWORDS

Dependency Act, professional profile, professional skills, professional qualifications, training and continuous professional.

(Pp. 69-84)

Introducción

Sin lugar a dudas la atención a personas dependientes se ha erigido en uno de los yacimientos de empleo más relevantes en los últimos años, con una gran necesidad de trabajo, hasta el punto que hay ofertas que no se pueden cubrir.

La realidad de los datos evidencia una falta de profesionales que se ve agravada, a la vez, por la falta de reconocimiento social de otros tantos, que están satisfaciendo necesidades de este ámbito laboral. A ello tenemos que añadir la falta de preparación para atender la problemática de la dependencia, la difusa conceptualización de los servicios, la desregularización del sector, la ausencia de definición de perfiles profesionales, la carencia de títulos y cualificaciones profesionales en correspondencia a las exigencias sociolaborales de nivel medio y superior y la inconcreción de sistema de acreditación y reconocimiento en el sector cuando existe mucho aprendizaje adquirido a través de la experiencia.

Sin embargo, después de este mínimo apunte sobre problemática en la atención a la dependencia desde la lógica formativa, también hay que apuntar que estamos delante de una situación positiva desde la lógica del empleo, por cuanto el presente y el futuro nos ubican en un sector emergente, a partir de empleo estable, no deslocalizable, con incremento progresivo debido a factores sociodemográficos que afectan al conjunto de la sociedad (envejecimiento, “envejecimiento del envejecimiento”, cambio de modelo de familiar, etc.).

La Ley de *Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de Dependencia*, amén de ser una respuesta a

los retos ineludibles de los poderes públicos a la atención de las personas dependientes y la garantía de los servicios sociales de protección del país de calidad, garantistas y plenamente universales, entre otras consideraciones y ámbitos de actuación, centra su Título II en *las medidas para asegurar la calidad y la eficacia del Sistema, con elaboración de planes de calidad y sistemas de evaluación, y con especial atención a la formación y cualificación de profesionales y cuidadores*.

En este sentido, el artículo. 36 establece:

1. *Se atenderá a la formación básica y permanente de los profesionales y cuidadores que atiendan a las personas en situación de dependencia. Para ello, los poderes públicos determinarán las cualificaciones profesionales idóneas para el ejercicio de las funciones que se correspondan con el Catálogo de servicios regulado en el artículo 15.*
2. *Los poderes públicos promoverán los programas y las acciones formativas que sean necesarios para la implantación de los servicios que establece la Ley.*
3. *Con el objetivo de garantizar la calidad del Sistema, se fomentará la colaboración entre las distintas Administraciones Públicas competentes en materia educativa, sanitaria, laboral y de asuntos sociales, así como de éstas con las universidades, sociedades científicas y organizaciones profesionales y sindicales, patronales y del tercer sector.*

Este contexto social y de desarrollo normativo es nuestro punto de arranque para la reflexión sobre las profesionales de la atención a personas dependientes y su formación. Para ello, sencillamente centraremos la atención en la caracterización del conjunto de personas que están implicados en los referidos procesos de atención, para posteriormente reparar sobre su cualificación y necesidades formativas y sobre los propios procesos de formación.

1. ¿A quiénes nos referimos?

Una clasificación a partir del escenario de actuación profesional

Dada la variopinta y heterogénea tipología de profesionales y no profesionales que inciden en la atención de personas dependientes, consideramos oportuno aproximarnos a una clasificación de los mismos a partir de su escenario de actuación profesional. Para ello es necesario tener como referencia el Catálogo de servicios sociales de promoción para de la autonomía personal y de atención a la dependencia que se especifican en el artículo 15 de la referida Ley de *Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de Dependencia*.

- a) Los servicios de prevención de las situaciones de dependencia y los de promoción de la autonomía personal
- b) Servicio de teleasistencia
- c) Servicio de ayuda a domicilio:
 - Atención de las necesidades del hogar
 - Cuidados personales
- d) Servicio de centro de día y de noche:
 - Centro de Día para mayores
 - Centro de Día para menores de 65 años
 - Centro de Día de atención especializada
 - Centro de Noche
- e) Servicio de atención residencial:
 - Residencia de personas mayores en situación de dependencia

- Centro de atención a personas en situación de dependencia, en razón de distintos tipos de discapacidad.

Según este referente de servicios se requerirán de nuevos profesionales con perfiles de:

- Cuidados y atención personal directa de usuarios como *Cuidadores con conocimientos de geriatría, discapacidad y auxiliares de enfermería,...*
- Alta especialización como *médicos, psicólogos, trabajadores sociales, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, personal de enfermería, animadores, pedagogos, psicopedagogos, etc.*
- Tareas de hostelería en establecimientos residenciales y centros de día como camareros-limpiadores, personal de cocina y lavandería, etc.
- Tareas de mantenimiento y servicios generales como *técnico de centros y servicios, personal de transporte, vigilantes, ordenanzas, etc.*
- Gestión y administración de centros y programas como *gerentes, administrativos, etc.*

A continuación integramos dichos perfiles de acuerdo a los servicios de promoción y atención a los que responden.

En primer lugar, presentamos los relativos a la **atención residencial** que ofrece servicios continuados de carácter personal y sanitario desde un enfoque biopsicosocial. Cuentan con más trayectoria y están, a la vez, más estructurados.

Servicios residenciales

TIPOLOGÍA DE CENTROS		ÁREAS DE ATENCIÓN		PERFIL PROFESIONAL	
Centros de atención personas mayores (centros de día/residencias) (director)		Servicios sociosanitarios (director/jefe)	Atención sanitaria	Médico (Coordinador) Fisioterapeuta Terapeuta ocupacional Diplomado enfermería Gerocultor	
			Atención social	Técnico de actividades socioculturales Animador sociocultural Psicólogo Pedagogo Educador social	
		Servicios administrativos (director/jefe)		Jefe administrativo Oficial administrativo Auxiliar administrativo	
		Servicios generales (director/jefe)	Mantenimiento	Conserje, recepcionista, ... Oficial mantenimiento Auxiliar mantenimiento Ayudante de oficios varios Personal no cualificado	
Hostelería	Gobernanta Jefe cocina Ayudante cocina Limpieza				
Centros atención a personas discapacitadas	Centro Ocupacional (Director)	Área asistencial (director/jefe)		Médico (coordinador) Fisioterapeuta Terapeuta ocupacional Diplomado en enfermería Cuidador	
		Área administrativa (director/jefe)		Jefe administrativo Oficial administrativo Auxiliar administrativo	
		Área servicios comunes (director/jefe)		Gobernante Jefe cocina Ayudante cocina Personal limpieza Conductor Telefonista Portero Vigilante Ordenanza	
		Área educativa (director/jefe)	Jefe de estudios		
			Profesorado, educadores		
			Gabinetes apoyo	Promoción	Educador social Técnico integración Trabajador social Preparador laboral
Orientación	Psicólogo Pedagogo Logopeda Orientador				
Área de producción (director/jefe)		Jefe producción Adjunto producción Encargado Personal no cualificado			

.../...

TIPOLOGÍA DE CENTROS		ÁREAS DE ATENCIÓN	PERFIL PROFESIONAL
Centros atención a personas discapacitadas	Centro Asistencial (Director)	Área asistencial (director/jefe)	Médico (coordinador) Fisioterapeuta Terapeuta ocupacional Diplomado en enfermería Cuidador
		Área servicios comunes (director/jefe)	Gobernante Jefe cocina Ayudante cocina Personal limpieza Conductor Telefonista Portero Vigilante Ordenanza
		Área de promoción (director/jefe)	Pedagogo Logopeda Trabajador social Psicólogo Técnico integración social

Tabla 1. Perfiles profesionales en los centros de atención a personas dependientes (elaboración propia)

El *servicio de ayuda a domicilio* integra el conjunto de acciones llevada a cabo en el domicilio de la persona dependiente con el fin de atender sus necesidades de la vida diaria, prestadas por entidades o empresas, acreditadas para esta función. Se organiza en torno al tipo de atención prestada: necesidades domésticas o del hogar (limpieza, cocina, lavado,...) o atención personal en la relación con las actividades de la vida diaria.

Este servicio que ha contado con la presencia de profesionales informales (familia en general), también se nutre de profesionales de la asistencia social, gerocultores, auxiliares de enfermería, auxiliares de servicio de atención a domicilio, y otros, según el grado de dependencia y necesidad de atención diferenciada (fisioterapeutas,

enfermeros, rehabilitadores, animadores socioculturales, psicólogos,...)

El *servicio de teleasistencia*, con el soporte de las TIC y con apoyo de medios personales, pretende dar respuesta inmediata ante situaciones de emergencia, de inseguridad, soledad o aislamiento.

Aunque es un servicio independiente puede ser complementario al de ayuda a domicilio. Podemos considerar que está aún en un desarrollo embrionario, pero cuenta con dos perfiles claros desde el punto de vista técnico, como son el oficial y el operador de teleasistencia. A ellos hay que añadir, como venimos insinuando, prácticamente el conjunto de profesionales que intervienen en la atención domiciliaria, ya apuntados.

2. Cualificación/ formación para la atención a personas dependientes

2.1. ¿De dónde venimos? Situación actual de la cualificación y la formación asociada

Una vez apuntados y clasificados los diferentes perfiles profesionales en atención a personas dependientes de acuerdo a su escenario profesional conviene centrar la atención en la formación asociada a los mismos.

Venimos de una vertebración del Sistema de Formación Profesional en diferentes Subsistemas de Formación Profesional (Formación reglada o inicial, Formación ocupacional y Formación continua), cada uno de los cuales opera formativamente con diferentes claves y es responsabilidad de distintas Administraciones (Educación, Trabajo, Agentes Sociales, y otros Ministerios si se trata de formaciones específicas). De hecho, desde las mismas se han propiciado títulos de formación -caso Ministerio de Educación - o certificados de profesionalidad -caso del Ministerio de Trabajo-, amén de la coexistencia de todo tipo de cursos ocupacionales (programas de fomento al empleo, programas de garantía social, talleres ocupacionales, y un sin fin de cursos de formación continua de acuerdo a necesidades sociolaborales, desde instituciones públicas, privadas, ONGs. etc.).

En la actualidad, y sobre todo a partir de la Ley de las *Cualificaciones y la Formación Profesional* (2002), la tendencia es a la integración de los subsistemas de formación y a la unificación de las ofertas formativas

y sistemas de certificación y acreditación de las competencias. Para todo ello se articula el *Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales* a través del *Instituto Nacional de las Cualificaciones* (INCUAL). Se genera el *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales* (2003), donde a través de 26 familias profesionales, quedan integradas las cualificaciones profesionales de referencia para el empleo y la formación. El Catálogo establece las competencias de referencia de cada una de las cualificaciones, se organiza por niveles de cualificación –de 1 a 5-, integra y unifica los módulos formativos, a la vez que sirve referente para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia o por vías no formales de formación.

En la actualidad está incompleto, sólo se han establecido cualificaciones hasta el nivel 3 del ámbito de la formación no universitaria, aunque la tendencia es a ir aflorando cada vez más cualificaciones profesionales en la lógica de integración de los diferentes subsistemas, que no sólo tendrá referencia nacional sino también europea, por cuanto el propio proceso de convergencia europea así lo exige, estableciendo al efecto el propio Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF) (COMISIÓN EUROPEA, 2005, 2006, 2008).

Dado los límites de este trabajo, nos ha parecido conveniente tener en cuenta los diferentes *niveles de cualificación* e ilustrar las diferentes cualificaciones profesionales relacionadas con la atención a personas dependientes, en consonancia con los perfiles profesionales u ocupaciones a los que dan lugar. Para su organización igualmente hemos considerado diferencialmente perfiles de la atención sociosanitaria, perfiles de la atención socioeducativa y perfiles otras atenciones.

NIVEL DE CUALIFICACIÓN	Perfiles Sociosanitarios		Perfiles socioeducativos		Otros perfiles	
	Cualificación	Perfil/ocupación	Cualificación	Perfil/ocupación	Cualificación	Perfil/ocupación
Nivel 5	Médico/a		Pedagogo/a Psicólogo/a psicopedagogo/a			Director centro residencial
Nivel 4	Enfermero/a Fisioterapeuta Podólogo/a Nutricionista		Trabajador/a social Educador/a social Terapeuta ocupacional Profesor de educación especializada Logopeda			
Nivel 3	Dietética y nutrición Masajes estéticos y técnicas sensoriales asociadas	Técnico en dietética y nutrición Masajista Técnico en psico-motricidad	Educación de habilidades de autonomía personal y social Educación Infantil Inserción Laboral de personas con discapacidad Dinamización comunitaria	Técnico de programas de prevención e inserción social, Educadores, técnico movilidad Educador infantil Técnico en integración Sociolaboral, tutor de empleo con apoyo Animador sociocultural	Dirección y producción en cocina Recepción Gestión de pisos y limpieza en alojamientos Gestión y administración pública Acondicionamiento físico en grupo con soporte musical	Jefe de cocina Recepcionista, conserje Gobernanta Técnico administrativo Monitor deportivo
Nivel 2	Atención sociosanitaria a personas en el domicilio Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones Transporte sanitario	Auxiliar de ayuda en domicilio Cuidador discapacitados, gerocultor, auxiliar de enfermería geriátrica Conductor transporte programado o urgente		Cuidador de discapacitados físicos y psíquicos Monitor sociocultural	Cocina Peluquería Cuidados estéticos de manos y pies Actividades de gestión administrativa	Cocinero Peluquero Manicura, pedicura Administrativo
Nivel 1					Operaciones básicas de restaurante y bar Operaciones básicas de cocina Operaciones básicas de pisos en alojamientos Operaciones auxiliares de servicios administrativos Servicios auxiliares de peluquería	Ayudante de camarero Ayudante de cocina Auxiliar de pisos y limpieza Auxiliar administrativo Auxiliar de peluquería

Tabla 2. Perfiles profesionales según niveles de cualificación (elaboración propia).

Como puede apreciarse también, no hemos querido dejar fuera las cualificaciones y perfiles profesionales de los niveles cuatro y cinco, integrando en ellos simultáneamente cualificación y perfil puesto que la formación asociada en cada uno de los casos es el título de referencia (licenciado o diplomado), obtenido en la Facultad o Escuela Universitaria correspondiente (Licenciado en Medicina, Psicología,... Diplomado en Enfermería, Fisioterapia,...)

Una lectura somera de este intento clasificatorio nos indica que:

1. Globalmente, apenas contamos con cualificaciones específicas relacionadas con la atención a personas dependientes. Salvo en los niveles dos y tres, las cualificaciones y perfiles profesionales que inciden en este ámbito no tienen una formación específica al efecto, sino que su formación tiene un carácter más general. Es significativa la ausencia de cualificación específica de nivel universitario. Somos conscientes que este ámbito ocupacional exige también una especialización de nivel de cualificación superior para superar las debilidades de la especialización en geriatría, psicología, pedagogía,...

2. Son tres familias profesionales (salud, servicios socioculturales y a la comunidad y hostelería) los que más cualificaciones tienen desarrolladas en la actualidad en relación con la atención de personas dependientes.

3. La ausencia de cualificaciones y perfiles profesionales de nivel uno podría explicarse por el papel de los *cuidadores informales*, que todo y que desarrollan un gran papel, no cuentan con la cualificación y acreditación profesional en consonancia con su trabajo.

4. En el apartado de otros perfiles, somos conscientes que existen más cuali-

ficaciones sobre el particular (mantenimiento de instalaciones, seguridad,...) sobre todo en lo relativo a la atención en instituciones. Su no consideración se fundamenta sencillamente en que nos hemos centrado en las cualificaciones ligadas a lo personal, a la atención directa. Sin lugar a dudas, y sobre todo desde la lógica de la calidad de los servicios y centros, estos otros perfiles profesionales serán igualmente una necesidad e incluso un requisito para la certificación y acreditación de dichas instituciones y servicios.

Existiendo, pues, todo un conjunto de cualificaciones y perfiles profesionales en la atención a personas dependientes, hay que considerar que no tenemos del todo resuelto ni el tema de la cualificación y menos aún la formación asociada, y estamos necesitamos de mayor desarrollo de las mismas, en clave de un nuevo mapa competencial sobre los profesionales del sector.

En este sentido coincidimos que García Bermejo que en su estudio realizado sobre *la situación de los sistemas de formación y cualificación de las ocupaciones en la atención a los mayores dependientes* (García Bermejo, 2006) concluye con la necesidad de revisar las profesiones/ocupaciones del sector. La autora realiza un análisis de la situación implicando dos criterios de interés para los propósitos también de nuestro trabajo: a) *grado de definición del rol de la profesión/ocupación*, en nuestro caso perfil profesional, y b) *grado de definición de la formación* requerida para el ejercicio de la misma. Los dos criterios implican sendos grados de definición (alta y baja). En el primer caso, *definición alta* del rol se refiere a la existencia de un consenso elevado de tareas/funciones (competencias en nuestro planteamiento); y *definición baja* del rol se refiere a la ausencia de consenso sobre la necesidad

de presencia/existencia de este profesional. En el segundo caso, *definición alta de la formación* requerida hace referencia a la formación reglada exigible a quien desempeña el rol; mientras que *definición baja de la formación* hace referencia a diferentes alternativas de formación

para acceder al desempeño del rol (varias cualificaciones, desde titulaciones oficiales a otras que no lo son).

Según estos criterios podríamos se pueden clasificar los diferentes perfiles tal y como se presentan en la tabla siguiente:

PERFIL	Grado de definición del rol	Grado de definición de la formación requerida
Director/a	Alta	Bajo. No existe una legislación que unifique los criterios necesarios para el ejercicio de esta ocupación. Se detecta una necesidad e interés creciente en la cualificación de esta ocupación.
Médico/a	Alta	Alta. Licenciatura en Medicina
Enfermero/a	Alta	Alta. Diplomatura Universitaria en Enfermería. Se plantea la posibilidad de mejorar su cualificación y de contratar a enfermeros/as especialistas en enfermería geriátrica.
Fisioterapeuta	Medio	Alta. Diplomado Universitario en Fisioterapia
Masajista	Medio	Alta. Masajes estéticos y técnicas sensoriales asociadas
Psicólogo/a	Bajo	Alta. Licenciado en Psicología
Pedagogo	Bajo	Alta. Licenciado en Pedagogía
Trabajador/a social	Alta	Alta. Diplomado Universitario en Trabajo Social
Terapeuta ocupacional	Medio	Alta. Diplomado Universitario en Terapia Ocupacional
Educador infantil	Alta	Alta. Educación Infantil
Técnico de integración sociolaboral	Alta	Alta. Inserción laboral de las personas con discapacidad
Monitor de tiempo libre Animador/a sociocultural	Bajo	Baja. variada procedencia: Formación Universitaria: Licenciados en Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social FP Reglada: Técnico en Animación Sociocultural (Grado Medio) FP Ocupacional: Animador de Tiempo Libre F Continua: cursos específicos de actividades manuales
Gerocultor/a	Alta	Bajo. No existe una normativa única que lo regule y existen grandes diferencias entre CCAA. Vías de formación: FP Reglada: Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería (Grado Medio) FP Ocupacional: Auxiliar de enfermería geriátrica, Auxiliar de Ayuda a Domicilio (del Plan FIP, de Garantía Social, de Centros de Educación de Personas adultas, de ONGs y otras entidades privadas) F Continua: cursos específicos de atención geriátrica
Cuidador de discapacitados psíquicos y físicos	Alta	Baja.
Auxiliar de ayuda en domicilio	Alta	Alta. Atención Sociosanitaria a personas en el domicilio
Auxiliar de enfermería geriátrica	Alta	Alta. Atención Sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales

Tabla 3. Perfiles profesionales con especificación del grado de definición de rol y formación (a partir de Bermejo, 2006).

2.2. ¿Hacia dónde caminamos? El futuro de las cualificaciones del sector

Como hemos apuntado con anterioridad, existe una preocupación desde la propia normativa por una atención de calidad, apoyada entre otros recursos, en profesionales cualificados y reconocidos para ello.

“La referencia a las cualificaciones profesionales en la ley, unida al reducido número de las mismas existentes, y a la reciente aprobación de los correspondientes certificados de profesionalidad y, en combinación, con las necesidades formativas del sector, nos muestran un panorama en el que existen todavía un amplio conjunto de cuestiones pendientes que deben regularse y aplicarse con el objetivo de conseguir profesionalizar y cualificar a los/as profesionales del sector” (Dinamia, 2008: 17).

En estos momentos, aún hay mucho camino por recorrer en tal dirección, por cuanto se evidencia una especial ausencia de cualificaciones profesionales vinculadas con los puestos de atención directa; existe bastante desestructuración y desorganización del ámbito formativo; se dan serias brechas entre lo público y lo privado, lo rural y lo urbano; falta reconocimiento a los profesionales que operan en el sector, con bajas retribuciones, altos niveles de rotación y temporalidad, sobrecarga de horarios (Dinamia, 2008), que como condiciones sociolaborales, también inciden en la profesionalidad y profesionalización de nuestros actores.

Vale como dato de actualidad que sólo una de cada tres personas que trabaja/cuida dependientes dispone de formación especializada para el ámbito. Además, también hay que tener presente que cuan-

titativamente se necesitan profesionales y en el futuro, por tal como va la evolución de las necesidades de camas y atención, se puede triplicar la demanda de profesionales. En los dos últimos años ha aumentado el 33% de los servicios de atención a domicilio, el 75% de teleasistencia y el 40 % de plazas de dentro de día, unas cifras que seguirán creciendo en los próximos años a tenor del desarrollo de la Ley de dependencia, cuya previsión es triplicar el número de camas para el 2015 (IM-SERSO, 2007). En este contexto de empleo hay que activar mecanismos para estimular la presencia de profesionales cualificados como puede ser el personal de enfermería, que en estos momentos, contando con una muy buena preparación tiene ofertas en otros países más competitivas profesionalmente. De hecho, ya se están considerando las puntuaciones a efectos curriculares y trayectoria profesional que hasta ahora estaban poco valoradas.

Ocurre simultáneamente que como contrapunto están viniendo profesionales de otros países cualificados, especialmente de latinoamericanos, pero se tropiezan con el problema de la homologación de títulos, iniciando procesos largos en el tiempo, que resta agilidad a la contratación.

Se necesitan arbitrar medidas urgentes para afrontar los retos derivados de la Ley y evitar que el tema de los profesionales, su contratación, cualificación, estabilidad, condiciones sociolaborales... sea un lastre a la misma. No es suficiente contar con la preocupación sino con las exigencias de actuación derivadas de la misma. La Ley no tendrá éxito si no se le da oportunidad del mismo. En este sentido es necesario establecer con claridad las cualificaciones profesionales idóneas a los perfiles profesionales afectados, estructurar los siste-

mas formativos al efecto y contar con un sistema de acreditación que garantice tanto la calidad de los centros, los servicios y los profesionales.

En tal dirección, en el último Consejo Territorial del *Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia* (SAAD) (MEP-

SYD, 2008) de 27 noviembre, acuerda, entre otros, los requisitos de acreditación de centros y servicios para garantizar la calidad de los mismos. En relación con la capacitación de los profesionales se requerirán progresivamente una serie de cualificaciones profesionales que se pueden sintetizar como sigue:

Profesional	Cualificación
Director/a centros acreditados	<ul style="list-style-type: none"> – Titulación Universitaria – Formación complementaria en dependencia, discapacidad, geriatría, gerontología, dirección de centros residenciales y otras áreas de conocimiento relacionadas con el ámbito de la atención a la dependencia
Cuidadores, gerocultores o categorías profesionales similares en instituciones	<ul style="list-style-type: none"> – Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales – Técnico en cuidados Auxiliares de Enfermería – Técnico de Atención Sociosanitaria
Profesionales de la asistencia personal	<ul style="list-style-type: none"> – Atención a personas en el domicilio – Certificado de profesionalidad de auxiliar de ayuda a domicilio – Titulaciones indicadas para los cuidadores y gerocultores

Tabla 4. Cualificaciones profesionales requeridas según perfil (Consejo Territorial, 2008).

Estos requisitos sobre cualificaciones profesionales serán exigibles progresivamente en los porcentajes y años que se indican, siendo del 35% el porcentaje de profesionales cualificados para el año 2011 y fijando el 100% de la cualificación a todos los profesionales para el año 2015.

En la misma dirección, también hay que apuntar la aprobación de la *Hoja de ruta* establecida por el Ministerio de Trabajo e Inmigración y el de Educación, Política Social y Deporte, en la reunión del Consejo General de la Formación Profesional de 5 de diciembre del 2008, en lo referente al *reconocimiento de la experiencia profesional*. Los Ministros presentan el Real Decreto

para la evaluación y acreditación de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, que se espera aprobar en Consejo de Ministros para finales de febrero del 2009.

Sin lugar a dudas, esta estrategia de *evaluación, reconocimiento y acreditación de la experiencia profesional* posibilitará la visibilidad de las cualificaciones de muchos profesionales que durante mucho tiempo han actuado en el sector y se necesita de los mismos para continuar. Lógicamente no puede hacerse el reconocimiento sin referente, sino que de nuevo la recurrencia a las cualificaciones profesionales de grado medio y a los módulos de Forma-

ción profesional como garantes para ello. Con independencia del dispositivo y de los asesores y evaluadores, queda abierta siempre la puerta a completar nuevas competencias profesionales a través de formación en conexión con la cualificación establecida (título de formación profesional o certificado de profesionalidad).

También se pondrá en marcha una plataforma de Información y Orientación profesional donde se ofrecerá detalles sobre las convocatorias, requisitos, competencias profesionales, itinerarios formativos,... con los que los trabajadores podrán acceder a un Título de Formación Profesional.

3. Consideraciones finales

Aunque aún queda trecho por recorrer en la formación de los profesionales de la atención a personas dependientes, consideramos oportuno realizar algunas consideraciones finales a modo conclusivo:

1. Consideramos necesario que la formación *tenga en cuenta el tipo de servicio* sobre el que se va a actuar. Esto comporta la especialización en todos los niveles de cualificación. La *Ley de la Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia* necesita conectarse con el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. La consecuencia de todo ello será tener un mapa de cualificaciones de referencia, que urge, tanto para la formación inicial como la continua, a la vez que sirva para el reconocimiento, certificación, recertificación y acreditación de competencias profesionales obtenidas a través de procesos no formales e informales de aprendizaje.

2. La *especialización* aludida urge particularmente en los niveles superiores de

cualificación, tanto en lo referido a los perfiles sociosanitarios como socioeducativos (geriatría, psicología, pedagogía, educación social,...). En este ámbito están emergiendo, aunque todavía en estado embrionario, acciones formativas de interés en temas asociados a la atención a la dependencia en instituciones de nivel superior en clave de estudios de postgrado (*Formación de profesionales de la geriatría, Curso sobre el maltrato a personas mayores, Postgrado de Dirección y Gestión de Centros Residenciales, Máster en Gerontología Social, Postgrado de liderazgo de las organizaciones de Salud, Máster/experto en Familia y dependencia...*). Sin lugar a dudas, en este ámbito hay que oficializar -regular la formación requerida en las nuevas claves europeas de grados s y postgrados.

3. En conexión con lo anterior, también hay que hacer hincapié simultáneamente en la *investigación* en este campo profesional. La conformación y actualización de los perfiles profesionales debe ser un centro de atención en las nuevas líneas de investigación. En esta tarea la atenta mirada de los observatorios profesionales, junto con el papel de los colegios profesionales, se erigen en herramientas y estrategias para responder a las demandas a tal fin. Obviamos retomar el discurso sobre la lógica de la competencia profesional en este entramado de cualificación, formación e investigación. Sencillamente apuntar que a la competencia profesional se le reconoce el papel de moneda de cambio en todos los procesos apuntados, amén del protagonismo en temas de movilidad, transferencia, correspondencia, homologación,... en el propio proceso de convergencia europea.

4. Por otra parte, no debemos olvidar a la hora de la cualificación de los profesionales de la atención a personas dependientes que los mismos han de actuar en diversos escenarios profesio-

nales y que su atención debe *contemplar a la persona dependiente de forma integral e integrada*, potenciando y estimulando sus capacidades. Esta asunción conlleva ciertas implicaciones a la hora de articular el currículum de formación de los profesionales. Particular consideración han de tener los contenidos de formación al efecto, de manera que la visión interdisciplinar va a tomar cuerpo en este contexto. La formación ha de abarcar todo un conjunto de competencias que implican conocimientos sociológicos (diagnóstico, planificación, normativa, necesidades sociales emergentes y existentes, instituciones, modelos familiares...), teóricos y técnicos (trabajo en equipo, evaluación, informática y nuevas tecnologías, dinámica de grupos, comunicación, animación de grupos, planificación, técnicas de evaluación, ética, deontología...), educativos (programas, métodos, técnicas...), de salud (enfermedades, síndromes, cuidados, terapias, prevención, comunicación y escucha, soporte a los cuidadores, duelo, trabajo interdisciplinar y en equipo, atención integral, otras figuras profesionales...) y calidad de vida (responsabilidad de decisiones y acciones, respeto de las personas y sus familiares...).

5. Esta lógica interdisciplinar conlleva a la vez implicaciones organizativas en el diseño curricular por lo que se refiere a los centros de formación. En los niveles superiores de cualificación no cabe duda que distintas facultades (educación, medicina, trabajo social, relaciones laborales, enfermería, etc.) tendrán que aportar contenidos curriculares y asumir a la vez planteamientos intercentros para poder desarrollar el currículum coherentemente de acuerdo a las exigencias curriculares. En otros niveles de cualificación habrá que operar con centros integrados o con centros de referencia nacional a la hora

de desarrollar las cualificaciones actuales y futuras.

6. *La formación inicial y la formación continua* también han de ser en el desarrollo de la propia ley. Tanto una como otra exigen la clarificación y conformación del mapa de cualificaciones, que ha de ser su referente principal. Si cabe respecto de la segunda hay que superar algunas dificultades derivadas de la conciliación de la vida personal, laboral y familiar, además de incrementar la incentivación por la realización de actividades de formación en claves de desarrollo profesional, promoción y remuneración. Igualmente hay que tener en cuenta las modalidades formativas y habrá que saber realizar una sabia combinación entre la formación presencial, semipresencial y online. En cualquier caso tampoco estaría de más, dadas las características del escenario profesional, llevar allá o articular in situ (en el centro de trabajo) y en tiempo (durante el ejercicio profesional) la formación continua, con lo cual se disminuiría la brecha entre público y privado, y entre rural y urbano.

7. No debemos olvidar también a la hora de la *formación a los cuidadores informales* (familiares, voluntariado, ONGs,...). Reconocido su papel, estas personas también tienen necesidades formativas relacionadas tanto con el ámbito psicosocial (patologías, habilidades sociales, actividades de ocio, pautas de comunicación eficaz, habilidades del fomento de la autonomía personal, manejo del estrés y carga emocional,...), el ámbito físico (movilizaciones, y transferencias, aseo e higiene, nutrición y alimentación, estimulación física,...) y el ámbito sociosanitario (primeros auxilios, prevención sanitaria.....).

8. La mirada hacia la calidad de la atención también va ligada a la *profesionalización de los profesionales y las condiciones sociolaborales en las que se ejerce la profesión*.

Esto da pie a que se reflexione sobre una nueva política de gestión de estos profesionales que conlleve mayor reconocimiento, remuneración y prestigio profesional. Todo ello redundará no sólo sobre la autoimagen y la autoestima profesional, sino también sobre la identidad profesional y la propia salud laboral.

Referencias

- COMMISSION EUROPEAN (2005). Document de Travail *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, SEC(2005) 957.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la *creación del Marco europeo de las Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, Bruselas, COM(2006) 479 final.
- COMMISSION EUROPEAN (2008). The European Qualifications Framework: a new way to understand qualifications across Europe http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- DINAMIA (2008). Conclusiones y Recomendaciones, *Estudio sobre necesidades de cualificación de las personas trabajadoras con funciones de atención directa a la situación de dependencia*, Informe diciembre http://www3.feccoo.net/bdigital/priv/20081217_priv/pdf/confe_estnecformdepend.pdf (consultado 30 enero 2009)
- GARCÍA BERMEJO, L. (2006). La situación de los sistemas de formación y cualificación de las ocupaciones en la atención a los mayores dependientes. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*, núm. 23, 1-38.
- IMSERSO. (2007). Ley de Dependencia ¿hay suficientes profesionales sanitarios? *Cuidados de mayores.com*, www.cuidadosdemayores.com/2007/09/ley-dependencia-hay-suficientes.html.
- INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES. INCUAL (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. www.incual.es
- LEY 39/2006, DE 14 DE DICIEMBRE, de *Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia* ((BOE 299, de 15 de diciembre).
- LEY ORGÁNICA 5/2002, DE 19 DE JUNIO, de las *Cualificaciones y la Formación Profesional* (BOE 147 de 20 de junio).
- MARTÍNEZ AGUT, M. P. (2007). Las personas mayores: la lea de la Promoción de la Autonomía Personal y Atención a la Dependencia y la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. La formación de Profesionales. *III Jornadas sobre Calidad de Vida en personas mayores. Intervención social y educativa*, Madrid 13-15 diciembre.
- MEPSYD. (2008). *Acuerdos del Consejo Territorial de SAAD sobre acreditación de centros y servicios*. Madrid: www.mepsyd.es/horizontales/prensa/notas/2008711/copago-acreditacion.html.
- REAL DECRETO 1128/2003, DE 5 DE SEPTIEMBRE, por el que se regula el *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales* (BOE 223, de 17 de septiembre).
- VARIOS (2004). *Libro blanco de la atención a las personas en situación de dependencia en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad, Madrid: IMSERSO.

Sobre el autor

José Tejada Fernández

Licenciado en Psicología y en Pedagogía, es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Especialista en evaluación, innovación y formación de formadores, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos. Además de docente e investigador en la UAB, participa en el diseño, desarrollo y gestión de estudios de postgrado, máster y extensión universitaria de carácter nacional e internacional. De dichas actividades se derivan un buen número de publicaciones en forma de artículos de revista, capítulos de libros y enciclopedias y libros, centrado básicamente en la formación de formadores, en la innovación, en el proceso de aprendizaje en el adulto, educación y grupo, creatividad e investigación, formación para el trabajo. En la actualidad es Director del Grupo de Investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional).

jose.tejada@uab.es

Calidad de vida y procesos educativos

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: mayo 2009

Pedro Jurado de los Santos

(Universidad Autónoma de Barcelona)

RESUMEN

La emergencia del concepto de calidad de vida ha ido confirmándose en el ámbito educativo, de manera que puede comprenderse su trascendencia para sensibilizar, guiar y orientar acciones. Como constructo se ha ido asumiendo en diferentes esferas, de entre las que destacamos los servicios sociales, la salud y la educación. Específicamente, en el ámbito de la educación se ha de relacionar con la mejora de la planificación educativa y el desarrollo de modelos en los que el currículum académico ha de ser funcional y contextualizado, teniendo en cuenta las distintas dimensiones que se incluyen en lo que asumimos como calidad de vida, para fomentar su mejora.

ABSTRACT

The emergence of the concept of quality of life it is important to educational contexts. Its knowledge and its understanding are important to sensitize, guide and direct actions. The quality of life concept has been taken in different fields, mainly in social services, health services and education services. Specifically, in the field of education has to relate to the improvement of educational planning and development of models in which the academic curriculum must be functional and contextualized, taking into account the different dimensions that are included in what we assume as quality of life, to encourage their improvement.

(Pp. 85-96)

PALABRAS CLAVE

Calidad de vida, procesos educativos, adaptación, autodeterminación

KEY WORDS

Quality of life, educational process, adaptation, self-determination

Introducción

Los sistemas educativos establecen implícita y explícitamente una tendencia, marcada desde sus finalidades, hacia la consecución de situaciones de mejora, por parte de aquellos para los que ha sido pensado el sistema, además de considerar la perspectiva de satisfacción de las necesidades sociales. Podríamos especificar que los sistemas educativos se justifican mediante el planteamiento de un proceso dialógico entre la satisfacción de necesidades individuales y sociales, las cuales confluyen en la adquisición y desarrollo de competencias que desde los diseños curriculares y su implementación se posibilitan.

Todo proceso debe orientarse hacia la mejora, como es el caso de la calidad de vida (CV). Ésta se relaciona con unos ejes básicos, con el grado de satisfacción de las necesidades que presenta la persona; por ello, se perfila como una fórmula subjetiva que depende de cada persona con relación a su contexto, entendido socio-históricamente y en sus distintas dimensiones.

Hay que tener presente, con relación a la calidad de vida, que ésta va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas; dicho de otra manera, de aquellas que son comunes a todas las personas (alimentación, salud, vivienda, por ejemplo), implicando con ello que se dirige hacia los procesos de participación activa en los diferentes ámbitos de desarrollo y de vida de cada persona. Significa, asimismo, que es necesario atender al concepto de adaptación como una de las claves para poder situar la calidad de vida.

Como concepto ha ido emergiendo con fuerza en los últimos tiempos en el ámbito educativo, de los servicios sociales y de

la salud; permite orientar programas para sensibilizar, guiar y orientar acciones en general.

Además, asumir sistemas de medida de calidad de vida lleva a establecer procesos comparativos, en función de indicadores y de criterios preestablecidos, pero que pueden ser variables.

Calidad de vida, como constructo, debe ser útil para promover políticas sociales y educativas; también hay que comprender las consideraciones personales subjetivas que llevan a definir la percepción de cada individuo en función de su situación y momento personal. Desde la subjetividad es un constructo variable que dificulta el establecimiento de una definición. Sea como fuere, podemos acordar que las claves de *mejora y satisfacción* van a estar implícitas en la comprensión de calidad de vida. Esta satisfacción puede ser percibida desde los parámetros clásicos fijados por Maslow, con relación a las motivaciones y necesidades de los individuos, cuando plantea los niveles jerárquicos de necesidades. Asimismo, la subjetividad expuesta permite tener presente las expectativas y necesidades de cada individuo, así como su satisfacción.

1. Algunas notas sobre calidad de vida

La Organización Mundial de la Salud (WHO, 1997) define la calidad de vida como la percepción de los individuos de su posición en la vida, en un contexto cultural y en un sistema de valores respecto a sus metas, expectativas, estándares e intereses. Se refiere a un concepto amplio que viene influenciado por; la salud física de la persona, el estado psicológico, el nivel

de independencia, las relaciones sociales y sus relaciones con las características del ambiente. Si bien ha sido relacionada con la educación para la salud, en la actualidad se ha ido ampliando hacia otros ámbitos que tienden a percibirse como manifestaciones de la forma de vida de las personas, de los aspectos esenciales de la existencia humana. Además, se trata de tener presente indicadores que pueden ser tratados tanto objetiva como subjetivamente; los primeros relacionados con las características personales, sociales y culturales y los segundos relacionados con las percepciones de cada uno.

La calidad de vida se refiere a un nivel alcanzado por la persona o por el grupo social en una serie de objetivos organizados en jerarquías. Estos objetivos pueden ser analizados desde estándares relacionados con la mejora y la satisfacción. Hay que considerarlo como un concepto complejo que incluye principios como el de normalización o integración y que apuesta por el diseño, desarrollo e implementación de programas centrados en la persona y en el contexto.

En general, se acuerda que no se puede plantear una única definición que aglutine las distintas ideas y situaciones que permiten determinar la existencia de calidad de vida para cada individuo (Turnbull et al., 2003). Se corresponde con el nivel logrado por una persona en busca de sus metas organizadas jerárquicamente y es susceptible de ser analizada a través de aproximaciones sociales, económicas y subjetivas (Royuela; López Tamayo & Suriñach, 2008). Por tanto, parece necesario analizarla desde aproximaciones teóricas y metodológicas, económicas, sociales y personales, y como un concepto multidimensional que no puede reducirse a un único punto de vista (Schalock, 2000).

Podemos asumir que calidad de vida ha hecho referencia a un proceso evolutivo que puede ser percibido como:

- a) Calidad de las condiciones objetivas de vida
- b) Satisfacción del individuo con sus condiciones de vida
- c) Calidad de las condiciones de vida + satisfacción personal
- d) Calidad de las condiciones de vida + satisfacción personal + valores personales

Alcanzar el máximo de calidad de vida, entendida desde la mejora de las condiciones de vida y satisfacción de las personas, se asume como una tendencia natural en los seres humanos, aunque, como plantea Schalock (1996), para cada individuo sea única en su forma. La clave a asumir es la satisfacción, convirtiéndose en un criterio básico a la hora de determinar el nivel de calidad alcanzado.

A pesar de estos planteamientos, la diversidad de percepciones de CV lleva a concebir divergencias en su conceptualización, fundamentalmente con relación a su operacionalización, o a su percepción desde el grado de subjetividad radicado en cada individuo. Al respecto, Taylor y Bodgan (1994) destacan los peligros de operativizar el concepto, ya que depende de lo que las personas sienten sobre sus vidas y sobre las situaciones en las que se encuentran; otras concepciones se fundamentan en las discrepancias percibidas entre lo que una persona quiere o desea y lo que dispone en dicho momento; se trata de establecer el grado de ajuste entre las necesidades y su satisfacción.

Siguiendo a Cummins (1997), estas necesidades pueden ser expresadas a través de:

- Expectativas y aspiraciones personales.
- Proyectos de vida u objetivos.
- Capacidades individuales.

– Necesidades creadas por las expectativas sociales.

Ante estos propósitos hay que destacar la importancia que puede tener el control del individuo sobre los recursos que se disponen en el entorno, para determinar la calidad de vida lograda. Entendida desde el criterio de satisfacción personal, puede aventurarse una correlación positiva (Schalock y Felce, 2004) o una relación de dependencia.

Así pues, podemos destacar que la calidad de vida es el resultado de la combinación de una serie de factores, del individuo y del entorno, que permitirá establecer las diferencias en función de variables objetivas y subjetivas. Por tanto, se tiene en cuenta las condiciones objetivas de vida de los individuos, tales como trabajo, vivienda, suficiencia económica, y condiciones subjetivas de vida, como los relacionados con deseos y expectativas individuales, satisfacción en las relaciones y capacidad de autodeterminación.

2. Los dominios de la calidad de vida

Como concepto multidimensional, la calidad de vida, puede ser comprensible desde la interrelación entre toda una serie de dominios o dimensiones que marcan un sistema. La relación entre los dominios viene supeditada a la fuerza que en cada contexto y situación se atribuye a cada uno de ellos. Por lo tanto, debe ser apreciada desde las dimensiones contextuales que permiten comprender la situación en la que se encuentra una persona o grupo para poder establecer su nivel de calidad de vida en dicho contexto.

El análisis del contexto debe ser susceptible de ser atrapado a través de deter-

minadas dimensiones del mismo. Éstas explican, o justifican, el contexto como determinante de las acciones que en el mismo se producen, así como del tipo de relaciones interdependientes que ocurren.

Los dominios de calidad de vida han de ser susceptibles de ser priorizados, pues, afecta a la toma de decisiones, en función de la interdependencia que entre ellos pueda ocurrir. Por ejemplo, Iwasaki (2007) plantea 6 dominios que permiten comprenderla:

1. Físico (malestar, energía y fatiga...).
2. Psicológico (sentimientos positivos, negativos, autoestima...).
3. Nivel de independencia (movilidad, actividades de la vida diaria, capacidad de trabajo,...).
4. Relaciones sociales (relaciones personales, soporte social...).
5. Ambiente (Accesibilidad física y seguridad, ambiente del hogar, satisfacción en el trabajo, recursos financieros, asistencia social y de la salud, participación en y oportunidades para las actividades de ocio y tiempo libre,...).
6. Creencias personales, religiosas, espirituales (sentido, significado de la propia vida,...).



Figura 1. Dominios para el análisis de calidad de vida (Iwasaki, 2007).

Hay que reconocer el trabajo de Schallock (2004), el cual realiza un análisis de la literatura con relación a CV y concluye que la gran mayoría de indicadores, teniendo presente otros menos relevantes, se relacionan con la priorización de 8 dominios:

1º) *Relaciones interpersonales*. Incorpora aspectos relacionados, por ejemplo, con la participación en situaciones de grupo, compartir experiencias con los otros, valores, emociones.

2º) *Inclusión social*. Se relaciona con el ejercicio de la ciudadanía y en la consecución de un rol social y la integración en la comunidad.

3º) *Desarrollo personal*. Atiende al proceso evolutivo del individuo con relación a su progreso y crecimiento, de manera que incorpora la visión de competencias en los diferentes ámbitos de vida.

4º) *Bienestar físico*. Se asocia al estado de salud, alimentación, seguridad, hábitos saludables.

5º) *Autodeterminación*. Se entiende desde la capacidad de tomar decisiones sobre sí mismo, para realizar elecciones y marcarse objetivos y metas personales.

6º) *Bienestar material*. Corresponde a los recursos materiales, económicos que proporcionan condiciones óptimas de confort, seguridad, vivienda.

7º) *Bienestar emocional*. Se refiere a un estado de satisfacción personal referido a conceptos como felicidad, salud, estabilidad afectiva, seguridad.

8º) *Derechos*. Se relaciona con los derechos y obligaciones o responsabilidades cívicas que han de poderse ejercer plenamente.

Además de estos dominios, también plantea otros tales como la situación en el ambiente de vida, la familia o la seguridad.

No obstante esta priorización señalada, hay que hacer notar que la interdependencia entre los dominios debe llevar implícito responder a la posible dependencia entre los dominios. Dicho de otra manera, ¿la autodeterminación, por poner un ejemplo, es menor o mayor en función del bienestar físico, o del desarrollo personal?

Caso aparte, merece destacar el dominio *autodeterminación*. Éste incorpora una serie de características dignas de mención (Wehmeyer, 2001; Verdugo, 2001), cuando se plantean con relación a los individuos:

1. *Autonomía conductual*. Se entiende como el acceso de la persona para actuar según sus propias habilidades, preferencias e intereses, libre de condicionamientos externos. Esta libertad no está exenta de conflictos, dado que deben tenerse presente las necesarias interdependencias.

2. *Autorregulación*. Implica la observación y control del ambiente social y físico en el que uno se desenvuelve, lo que facilita emitir juicios sobre lo que es y debería ser adecuado y la autoadministración de contingentes en función de la consecución o no de los objetivos.

3. *Capacitación psicológica*. Por la cual una persona actúa con la convicción de que es capaz de realizar las conductas necesarias para conseguir unos determinados resultados en su ambiente y de conseguir el resultado deseado.

4. *Autorrealización*. Las personas con alto nivel de autodeterminación utilizan el conocimiento comprensivo sobre sí mismas, sus cualidades y sus limitaciones, para sacar partido de las mismas. Evidentemente, la experiencia que el ambiente les haya proporcionado será fundamental en el conocimiento que la persona pueda tener sobre sí misma.

La definición y acotamiento de la importancia de los dominios deberá venir dada por la percepción y el establecimiento de las necesidades. Pero éstas no sólo pueden concebirse como reales, como por ejemplo la observación de un determinado estado de salud, sino que también pueden ser sentidas, referidas a la percepción del propio sujeto sobre lo que le acontece, e incluso potenciales que pueden ser analizadas a partir de la prospectiva con relación al sujeto. Es por ello que la complejidad de asumir la calidad de vida, vendrá caracterizada por un proceso de indagación exhaustivo como para permitir tomar decisiones plausibles y asimilables para las personas.

Sin embargo, si partimos del hecho de que todas las necesidades, dentro de los dominios, deben ser igualmente satisfechas, de que las necesidades se relacionarán con una opción de vida de cada persona, que se relaciona con el valor asumido para la misma y de su capacidad de elección, entonces, las aproximaciones que se realicen con relación a la CV, serán el resultado de cada realidad personal, contextual y sociohistórica.

Hay que destacar, no obstante, la importancia de los factores culturales en todos los aspectos de la vida (Iwasaki, 2007), así como la percepción de la posición en la vida del individuo en el contexto cultural y en el sistema de valores en el que vive (Sacks y Kern, 2008). Esta importancia puede apreciarse a través de la llamada teoría óptima, basada en Speight et al (1991), que plantean Dennis et al. (1994). La teoría óptima nos permite significar que los *valores y necesidades individuales* hacen referencia a las vivencias únicas de cada individuo, pues, aunque el aprendizaje se realice junto con los demás, es individual; los *valores y necesidades humanas comunes* forman parte de la experiencia común, de aquello que nos permite sentirnos y ser humanos, en la

medida que compartimos la pertenencia a una sola especie; los *valores y necesidades específicas culturales*, se relacionan con lo que compartimos dentro de un grupo cultural, tales como valores, creencias, lenguaje, tradiciones, arte, por ejemplo, que cambian con el tiempo y son sensibles al proceso sociohistórico en el que se encuentran los miembros de un grupo cultural.

Se asume, desde este planteamiento teórico que todos los individuos tienen puntos fuertes y necesidades únicas que cambian en función de las circunstancias, momentos, situaciones y características de los individuos. La intersección propuesta en el modelo teórico permite comprender el alcance de las necesidades y, en función de su satisfacción-mejora, atrapar la calidad de vida de las personas.

Debe entenderse que todo proceso ha de ser orientado hacia la mejora de la calidad de vida (CV). Ésta se relaciona con uno de sus ejes básicos cual es el grado de satisfacción de las necesidades que presenta la persona y, por eso, se perfila como una fórmula que está sujeta a la relación entre cada persona y su contexto.

Por todo ello, el desarrollo de las capacidades y, fundamentalmente, los aprendizajes funcionales y la promoción de la toma de decisiones han de ser objetivos consuetudinarios a cualquier planteamiento que desde un proceso formativo se lleve a cabo.

3. Calidad de vida y procesos educativos

Como concepto, CV emerge con fuerza en el campo educativo, en el de los servicios sociales y de la salud. Se ha convertido en el estandarte que sensibiliza, guía y

orienta los programas que hacia las personas se dirigen, incidiendo particularmente en el papel de los apoyos y de los entornos en los que se desenvuelven. Sin embargo, debe tenerse presente que la CV abarca todas las dimensiones de la persona, por lo que deben auspiciarse planteamientos globalizadores cuando pensamos en procesos de desarrollo para las personas.

Por ejemplo, la política europea (Comité de Ministros, 2001) ha ido planteando una serie de metas y objetivos relacionados con la mejora de la calidad de vida y el progreso económico y social para la población, donde se destaca: la mejora de las condiciones económicas, la creación de empleo y la lucha contra el desempleo, la mejora de la educación, la mejora de la salud y la seguridad, la reducción de la polución y la mejora de la protección del medio ambiente (Grasso y Canova, 2008).

Entre los indicadores sociales, Grasso y Canova (2008) apuntan:

1. Recursos económicos y condiciones de los usuarios.
2. Condiciones de empleo y de trabajo.
3. Educación y acceso a la escolarización.
4. Salud y acceso a la asistencia médica.
5. Relaciones sociales y familiares.
6. Vivienda y comodidades.
7. Cultura y ocio.
8. Seguridad par la vida y prosperidad.
9. Recursos políticos y participación.

Obviamente, estos indicadores son susceptibles de asociarse con los dominios ya especificados con anterioridad.

De igual manera, por ejemplo, el Consejo de Europa, Comité de Ministros (2001),

plantea la necesidad del diseño universal como una estrategia¹ para conseguir entornos y productos accesibles y comprensibles, así como utilizables para todo el mundo de la forma más independiente y natural posible, sin la necesidad de adaptaciones ni soluciones especializadas de diseño. Creo, que se trata, en definitiva de utilizar el sentido común: “construyamos sillas para las personas, no ruedas para las sillas”. La utilización del término “todos” impone una visión de no diferenciación de los individuos, independientemente de sus características y de su idiosincrasia, que permite entender la inclusión desde la accesibilidad integral.

Hemos de aceptar, a partir de lo especificado con anterioridad, que la calidad de vida se ha ido integrando en las políticas que auspician mejoras, y que los modelos de acción se han de centrar fundamentalmente en las personas, o bien en los ciudadanos y en la interacción que establecen en sus contextos de vida.

Sin embargo, la utilización del concepto de calidad de vida en los diseños curriculares, fundamentalmente en la escolarización obligatoria, ha sido limitada, se ha circunscrito más al ámbito de atención de las personas con necesidades específicas. Verdugo (2001) alude algunas razones que justifican la poca atención a la importancia de la calidad de vida como meta prioritaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela:

- Considerar que la función de la escolarización es preparar para la vida adulta. Se entiende que el individuo está en transformación y que lo importante es a dónde debe llegar.

¹ Resolución sobre la introducción de los principios de diseño universal en los *curricula* de todas las actividades relacionadas con el entorno de la construcción. *Adoptada por el Comité de Ministros de 15 de febrero de 2001, en la 742ª reunión de los Subsecretarios.*

- Ausencia de instrumentos adecuados de evaluación de las percepciones de los estudiantes sobre la educación. Los instrumentos han sido pensados desde una perspectiva focalizada en los resultados que deberían conseguirse.
- Imperativos que han guiado las reformas educativas en los últimos años. Se han fundamentado más en la competitividad, a partir de la orientación hacia la mejora de resultados; se observa en el intento de incrementar la eficacia de las escuelas y el nivel de logros.

Con relación a los instrumentos de evaluación, hay que asumir, hoy día, que los enfoques de evaluación e investigación cuantitativos y los cualitativos son dos tendencias complementarias que nos deben permitir tomar decisiones pertinentes con los objetivos que se propongan. En el caso de la calidad de vida, dado que se aceptan tanto componentes objetivos como subjetivos habrá que tener en cuenta cómo se encuadran los distintos dominios dentro del curriculum para poderlos evaluar.

La importancia de la atención a la calidad de vida en las escuelas no puede reducirse a un hecho anecdótico, pues debe posibilitar modificaciones sustanciales sobre el hacia dónde vamos, hacia dónde se dirige el proceso educativo y una profunda reflexión sobre el hecho educativo.

Asumir la calidad de vida en los centros educativos se ha de relacionar con la mejora de la planificación educativa y el desarrollo de modelos centrados en los alumnos (Verdugo, 2001), de manera que repercuta positivamente en el incremento de su participación en los procesos y decisiones. Ante esto, el curriculum académico no puede ser fruto de una conceptualización tópica ni clásica, dominada por los

conocimientos a adquirir; en todo caso, los aprendizajes que se fomenten deben considerar lo funcional del curriculum y su contextualización, lo que permitiría incorporar enfoques diferenciales (Brennan, 1990) en el diseño y desarrollo del curriculum, que contengan un alto valor ecológico orientado a facilitar los procesos de adaptación de los individuos, o bien de generar o desarrollar habilidades adaptativas necesarias en el contexto.

Parece necesario orientar las acciones educativas, en cualquier nivel educativo, hacia la formación integral de la persona, pues posibilitará una mejora en los procesos adaptativos. En este sentido, al pensar en curriculum, debe plantearse un proceso que armonice el desarrollo de capacidades de los individuos con la adquisición de conocimientos y valores que se encuadren dentro de las dimensiones que, por ahora, hemos esbozado incluyentes en la concepción de calidad de vida.

Si concebimos la enseñanza como una actividad humana y social, en la que se produce un trasvase de conocimientos, los cuales son utilizados para la comprensión y dominio de la realidad, no es menos desdeñable el acceso a su conocimiento y su integración y participación en las actividades educativas, sociales y laborales; además, la educación, entendida como un proceso de comunicación didáctica, tiene como señal distintiva el ser altamente interactiva, entre los diferentes agentes que están involucrados en dicho proceso, para hacer más asequible los principios en los que se sustenta la realidad que nos envuelve.

Se hace evidente resaltar el papel de los docentes, pues éstos han de disponer de un buen grado de concienciación para proporcionar, mediante los procesos formativos

vos, elementos que satisfagan las necesidades educativas de todos los alumnos. Para ello, hay que plantear acciones que predispongan a los alumnos hacia el aprendizaje, teniendo presente sus necesidades individuales y sus contextos específicos de desarrollo, de manera que el curriculum responda realmente a todos, limitando las barreras que dificulten una comprensión suficiente de sus necesidades..

En este sentido, sirve poner la atención en principios como los asumidos por Schalock (2001), con relación a la calidad de vida:

- La finalidad ha de incorporar la potenciación del bienestar de la persona
- Debe tenerse en cuenta la herencia cultural y étnica de la persona
- Un programa orientado hacia la calidad de vida debe ser colaborativo, de manera que tenga incidencia a nivel individual y social
- Potenciar el grado de control personal y las oportunidades para participar con relación a los entornos
- Priorizar la identificación de predictores de CV y el impacto con relación a los recursos, para maximizar los efectos positivos

Estos principios implican cambios significativos en los centros, dado que las estrategias de gestión curricular y de gestión organizativa han de reorientarse. Un proyecto de centro educativo que considere la promoción de la calidad de vida para todos sus estudiantes, que se considere comprensivo, debe abarcar los componentes del entorno inmediato y mediato, ha de reconocer la igualdad de oportunidades para alcanzar los objetivos en los dominios importantes de sus vidas, por lo que el centro educativo se configura como un marco de referencia que sienta las bases para el mantenimiento y la

promoción de la calidad de vida de todos sus integrantes, considerando ésta desde la perspectiva actual y la futura.

Acostumbramos a plantear que los centros educativos, por ellos mismos, no solucionan las patologías sociales, pero sí son un elemento importante para prevenirlas. Entendiendo que estas patologías justifican la inequidad con relación a la calidad de vida, al menos desde los ámbitos educativos podemos considerar algunos aspectos que aportarán, aunque sea un grano de arena, para su solución:

- Los modelos educativos deben ser eficaces, en función de las propuestas de mejora y satisfacción de la calidad de vida para todos los miembros del centro educativo, lo que, además tendrá consecuencias positivas para el contexto social más amplio.
- La incorporación de diseños formativos comprensivos, globalizadores, para todos, debe tener presente los estándares que se quieren conseguir alcanzar; al mismo tiempo, se definirán las necesidades a satisfacer.
- La provisión de soporte externo proporcionará un recurso importante que producirá evitar procesos endogámicos y de mantenimiento de *status quo*.
- La incorporación de procesos evaluativos que consideren todos los elementos y momentos en los que un proceso educativo se realiza, permitirá adaptarse al dinamismo que implica la relación enseñanza-aprendizaje.
- La identificación de los recursos a los que se puede tener acceso y su utilización con el referente de calidad de vida.

Se evidencia que todas las áreas curriculares pueden incorporar determinadas capacidades y adquisición de competencias para funcionar en las mismas, lo que

significa que cualquier intervención, desde el ámbito disciplinario que fuere debe tener presente las acciones realizadas o susceptibles de realizarse desde otras disciplinas. Llegamos con ello, a considerar la necesidad de planteamientos globalizadores a través de la incorporación de proyectos, dependiendo de las características y necesidades de las personas con relación a su funcionamiento en las mencionadas áreas.

A modo de ejemplo, podemos plantear que el desarrollo físico de los alumnos no debe ir desconectado del desarrollo intelectual, emocional-socio-afectivo, pues la interdependencia entre éstos permite establecer procesos compensatorios, en la medida que, como sistemas, relacionados, contribuyen al desarrollo humano, entendiéndolo desde el bienestar emocional, físico, social, mantenimiento de la salud y el control de sus vidas, de sus emociones y de su salud. En el sentido apuntado, la actividad física, como describe Hernando (2006), potencia y mejora el desarrollo de capacidades en los alumnos, tales como aquellas que se relacionan con la estabilidad emocional, la confianza en sí mismo, el autoconcepto, el autocontrol y autorregulación, las funciones intelectuales y la sensación de bienestar.

Asimismo, la aceptación de un diseño curricular como marco de aprendizaje para todos los alumnos, debe permitirnos tener presente que el mismo está ligado al desarrollo del alumno, por lo que éste se transforma en el agente principal de su aprendizaje, tanto para elaborar los conocimientos en interacción con su medio, como para construir las representaciones y los modelos de la realidad que le permitan la actuación en la misma; entendiendo que la enseñanza de los conteni-

dos curriculares deberá aproximarse a la realidad personal de los alumnos y a la realidad social.

Siguiendo a Verdugo (2001), diversas son las estrategias y tareas que pueden acometerse para transformar los centros educativos, de manera que se facilite la promoción de la calidad de vida y, específicamente, la autodeterminación por parte de los alumnos:

- Diseñar contextos escolares que faciliten la oportunidad de elección y expresión de preferencias por parte de los alumnos.
- Facilitar las interacciones entre todos los alumnos.
- Estimular el acceso a modelos de comportamiento adulto.
- Proporcionar experiencias de éxito para todos los alumnos.
- Facilitar el control progresivo en los procesos de toma de decisiones para todos los alumnos.
- Ampliar las experiencias de aprendizaje de los alumnos más allá del currículum académico y del centro educativo.

Hay que hacer notar, a raíz de lo especificado, que la práctica de transformación de los procesos educativos hacia un mayor asentamiento de la calidad de vida, pasa por impulsar modelos de funcionamiento que pivoten sobre la colaboración-cooperación entre los distintos elementos dentro de los sistemas, teniendo presente el contexto educativo y el socio-comunitario (microsistema, mesosistema y macrosistema). Evitar, por tanto, la excesiva fragmentación de los servicios, de las unidades, de los departamentos, de los niveles, de los profesores, se hace necesario, ya que de otra manera, se pondrá en tela de juicio la consecución de los objetivos que

requieran modelos cooperativos como son la promoción de calidad de vida para todos.

Las estrategias que debemos tener presentes con relación a la calidad de vida en los procesos educativos considerarán:

- Compromiso colaborativo entre el centro educativo y la comunidad
- Ampliación de oportunidades para participar y para la toma de decisiones
- Incorporación en el curriculum de los principios y dominios de calidad de vida
- Formación de los profesores para llevar a cabo una educación orientada al fomento de la calidad de vida
- Incorporar medidas y soportes adaptados a las necesidades de los alumnos
- Considerar los estilos de vida actuales para incorporar cambios

No obstante lo expuesto anteriormente, hay que recordar que en los procesos educativos, la actividad de aprendizaje incorpora tanto trabajo físico como intelectual (Jurado, 2007), por lo que el estado de salud por un lado y las condiciones del alumno y del contexto se pueden confirmar como variables independientes con relación al ritmo y a la consecución de los aprendizajes.

4. Para finalizar

La mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación deben cumplir con la atención a las necesidades de las personas, de los alumnos desde un proceso dialógico que permita percibir alternativas equilibradas en función de las necesidades individuales y las sociales dentro de un marco dinámico que la sociedad o sociedades establecen.

Por otro lado, la calidad de vida se asocia también al cambio, por lo que habrá que tener presente el cambio del conocimiento, el cambio organizacional hacia la descentralización, el cambio de los recursos, el cambio en la gestión curricular y en el diseño y planificación del curriculum, el cambio hacia la inclusión social, orientado a la atención de los individuos

Si aceptamos que los cambios más probables en las organizaciones son los que tienden a facilitar su éxito, en la escuela deben prosperar los cambios que contribuyan a afianzar la mejora y la satisfacción de necesidades que muestran todos sus miembros, específicamente los alumnos.

Referencias

- BRENNAN, W. (1990). *El currículo para alumnos con necesidades especiales*. Madrid: MEC, siglo XXI.
- COMITÉ DE MINISTROS (2001). *Resolución adoptada por el Comité de Ministros de 15 de febrero de 2001, en la 742.ª reunión de los Subsecretarios*. Bruselas. Consejo de Europa.
- CUMMINS, R. A. (1997). Assessing quality of life. En Brown. (Comp.): *Quality of life for people with disabilities*. U.K. Stanley Tornes Ltd. 2nd. Ed. 116-150.
- DENNIS, R.; WILLIAMS, W.; GIANGRECO, M. y CLONINGER, Ch. (1994). Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad. *Siglo Cero*. 25 (155), 5-18.
- GRASSO, M. & CANOVA, L. (2008). An assessment of the quality of life in the European Union based on the social indicators approach. *Social Indicators Research*. 87, 1-25.

- HERNANDO SANZ, M. A. (2006). Calidad de vida, educación física y salud. *Revista Española de Pedagogía*. LXV (235), 453-464.
- IWASAKI, Y. (2007). Leisure and quality of life in an international and multicultural context: what are major pathways linking leisure to quality of life? *Social Indicators Research*. 82, 233-264.
- JURADO, P. (2007). "Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En Giménez, V. y Tejada, J. (Coord.). *Formación de formadores*. Tomo I, Escenario aula. 2007. Madrid: Thompson. Pp. 429-487.
- ROYUELA, V.; LÓPEZ TAMAYO, J. & SURINACH, J. (2008). The institucional vs. Academic definition of the quality of work life. What is the focus of the European Commission? *Social Indicators Research*. 86, 401-415.
- SACKS, G. y KERN, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioural disorders and students without disabilities. *Journal Of Behavior. Education*. (17), 111-127.
- SCHALOCK, R. L. (edit) (1996). *Quality of life: Conceptualization and Measurement*, 1, AAMR, United States of America.
- SCHALOCK, R. L. (2000): Three decades of quality of life. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*. 15 (2), 116-127.
- SCHALOCK, R. L. (2001). Taller - Perspectivas múltiples en Calidad de Vida. IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- SCHALOCK, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*. 48 (3), 203-216.
- SCHALOCK, R. L. & FELCE, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: Conceptual and measurement issues. En Emerson, E. et al. *The international handbook of applied research in intellectual disabilities*. Pp. 261-279. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- TAYLOR, S. J. & BODGAN, R. (1996). Quality of life and the individual's perspective. En Schalock, R.L. (comp.): *Quality of life: conceptualization and measurement*. 1. AAMR, USA. 11-22.
- TURNBULL, H. R.; TURNBULL, A. P.; Wehmeyer, M. L. et Park, J. (2003). A Quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*. 24 (2), 67-74.
- VERDUGO, M. A. (2001). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales. III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". 6-9 de febrero. Universidad de Salamanca. INICO.
- WEHMEYER, M. L. et al. (2001). "Autodeterminación. Una visión de conjunto". En Verdugo M. A. y Jordán de Urríes, F. (coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca. Amarú. 113-133
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1997). *WHOQOL: Measuring quality of life*. Geneve, Switzerland. WHO.

Sobre el autor

Pedro Jurado de los Santos

Profesor titular de Universidad del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en la Educación Especial y en la transición al mundo laboral de las personas con necesidades educativas especiales.

El inaplazable pacto por la educación en España

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: mayo 2009

Manuel Fernández Cruz
(Universidad de Granada)

RESUMEN

En este artículo mostramos las tendencias educativas en las diferentes políticas de la Unión Europea con el objeto de averiguar la línea de convergencia que existe en Europa sobre el tema educativo. La estabilidad normativa, el gasto económico, la cohesión social y territorial, la autonomía institucional, la calidad y equidad, la dignificación docente....son factores clave para esta convergencia.

ABSTRACT

In this article we show the trends in the various educational policies of the European Union to find out the line of convergence that exists in Europe on the topic of education. The regulatory stability, the economic cost, social and territorial cohesion, autonomy, quality and equity, dignity teaching are key to this convergence.

(Pp. 97-120)

PALABRAS CLAVE

Política educativa, convergencia educativa, calidad, cohesión social y territorial.

KEYWORDS

Educational policy, educational convergence, quality, social and territorial cohesion.

Introducción

Argumentar las líneas programáticas que pueden sustentar un Pacto Educativo en el conjunto de todo el Estado nos ha animado a realizar una breve revisión histórica de la política educativa seguida en España desde el advenimiento de la democracia, recogiendo junto a esas leyes, los datos económicos y, especialmente, las voces de los profesionales de la educación, así como de los colectivos de singular sensibilidad educativa y de la sociedad en su conjunto, que se han venido manifestando sobre los distintos aspectos que aquí se tratan y sobre la necesidad del logro de ese gran pacto.

Partimos del estudio de la agenda de política educativa de la Unión Europea y los Marcos Europeos de Referencia para la Educación en España, para adentrarnos en la exposición pormenorizada y la justificación del contenido que debiera vertebrar el Pacto Educativo en torno a once temas esenciales en educación: estabilidad normativa; incremento del gasto en educación; cohesión social y territorial e implicación municipal; autonomía institucional; calidad y equidad; educación de personas adultas y formación continua; dignificación docente; evaluación del sistema y compromiso social; y educación de ciudadanos comprometidos con los valores constitucionales.

La justificación de muchos de estos asuntos, está apoyada en datos y cifras que ofrecen una visión internacional comparada de la situación de España en el conjunto de la Unión Europea en la que nuestro país se integra en 1986 y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la que España forma parte desde su fundación

en 1961. Hemos simplificado los datos brutos que ofrecen las fuentes primarias para hacerlos más comprensivos. Hemos manejado cifras proporcionadas por el propio Ministerio de Educación, por el Consejo Escolar del Estado en su último informe anual, por la oficina estadística de la Unión Europea, Eurostat, en su amplio informe comparado de 2003 sobre la educación, por los informes anuales de la OCDE y por Eurydice. Estas cifras representan el estado de la cuestión en distintas fechas de los últimos cinco años y algunas arrastran series de toda una década. Resulta imposible contar con todos los datos actualizados, en términos comparables y cerrados a fecha de 2008, aún así, las tendencias pueden apreciarse de manera clara, de tal forma que las interpretaciones que hacemos de los datos son plenamente vigentes y sirven para argumentar de manera adecuada la necesidad de mejora del Sistema Educativo español en diversos indicadores. Los datos brutos consultados los hemos organizado en tablas de estructura similar enfocando la comparación, de manera preferente, entre los 27 estados actuales de la Unión Europea y las puntuaciones medias de la propia Unión Europea a 27 estados y a 15 estados (previa a la última ampliación) que representa mejor los objetivos en los que debe converger España, así como a las puntuaciones medias de la OCDE. Excluimos, expresamente, los datos de países de próxima incorporación a la UE, miembros asociados, países de la EFTA y el resto de países de la OCDE, por muy representativos que puedan ser, con el fin de armonizar la comparación. La ampliación de algunos de los datos que aquí se ofrecen está disponible en Fernández Cruz (2008).

Junto a la descripción del estado actual de la educación no universitaria en España, incluimos propuestas de acuerdo en

las que podría converger gran parte de la sociedad española encabezada, necesariamente, por sus partidos políticos. Cada propuesta se realiza con la generalidad suficiente para que pueda ser objeto de consenso y, a la vez, con la precisión necesaria para que permita enfocar la mejora del Sistema Educativo en los próximos años. Aunque alguna de las propuestas que aquí se hacen pudiera provocar mejoras inmediatas, somos conscientes de que la mejora educativa no podrá constatare en el plazo breve de una legislatura, si bien, en cuatro años, los diferentes indicadores de evaluación nos informarán sobre la tendencia que sigue el Sistema Educativo. Será en el plazo de una década cuando puedan sustanciarse la mayoría de los avances y, en un plazo aún mayor, cuando los efectos de una educación de calidad se dejen ver en la configuración económica y social del Estado.

1. La agenda de política educativa de la Unión Europea como marco de referencia

El Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, marcó el objetivo estratégico de convertir la economía de la Unión Europea en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, antes del 2010, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social. Obtener dicho objetivo, llevó al Consejo Europeo a establecer una estrategia global dirigida, entre otros asuntos, a modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social. Esto es, a mejorar los sistemas de educación y formación de los

países miembros. De hecho, el Consejo reconoció que *“los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones”*.

Con esta misión, han sido seis los ejes sobre los que desde el año 2000 han avanzado y están avanzando (de manera indudablemente desigual en cada uno de los países europeos) las políticas públicas de educación: (1) El logro de nuevas cualificaciones básicas para todos los ciudadanos; (2) Más inversión en recursos humanos; (3) Innovación en los métodos de enseñanza y aprendizaje; (4) Un sistema más apropiado de valoración de los aprendizajes logrados; (5) La redefinición de los servicios y programas de orientación y el asesoramiento; (6) Y, el acercamiento del aprendizaje al hogar y al contexto geográfico y social del aprendiz.

La agenda de política pública educativa de la UE se articula en torno a esas seis metas para el logro de una finalidad general de orden superior: la construcción de la Sociedad del Conocimiento. Aceptado ya el estado de agotamiento de los sistemas de crecimiento económico y social basados de manera preferente en la inversión de capital económico para el aprovechamiento de recursos naturales, las

naciones más desarrolladas han llegado al convencimiento de que la mejor inversión que pueden realizar para su desarrollo económico y social, es la inversión en educación y la formación de sus recursos humanos construyendo una sociedad del conocimiento en la que creación, innovación y transferencia sean las verdaderas claves del avance social.

Lamentablemente hemos de admitir que todos los datos disponibles nos informan de que no sólo no hemos avanzado en la línea de la convergencia, sino que en indicadores tan relevantes como dedicación de gasto educativo o nivel de fracaso escolar, la situación de España ha empeorado en este tiempo. Es indudable que sin el concurso y el esfuerzo decidido de todos será difícil revertir la situación.

2. Hacia la estabilidad normativa

Un pacto educativo de Estado no puede hacerse sin estabilidad normativa y la consiguiente percepción de seguridad que genera en los diferentes agentes sociales. La educación, ya hemos señalado, es esencial para el desarrollo de sociedad del conocimiento en que va a basarse la economía de los países europeos en un futuro próximo. De ella depende la calidad de vida de los ciudadanos, la cohesión social e incluso la competitividad de la economía.

El recorrido de Leyes Orgánicas que han regulado la educación en España durante los últimos treinta años ha sido demasiado amplio para lograr tres metas a las que no puede renunciar la estructura jurídico-política de un Sistema Educativo: que el profesorado comprenda de manera nítida cuáles son las funciones

que los legisladores les otorgan, esto es, cuál es su misión en la escuela más allá de la visión heredada de la función instructiva ligada a una materia; que la propia sociedad en su conjunto, a quienes los legisladores representan, llegue a conocer la estructura y los procedimientos escolares que cada nueva Ley introduce para solidarizarse y cooperar, de manera personal y colectiva, con los planteamientos filosóficos y los fines pedagógicos que se persiguen; y que pase el tiempo suficiente para poder evaluar los logros, las debilidades, las posibles desviaciones y las nuevas necesidades no atendidas por la Ley en vigor, de manera que su sustitución parcial o su derogación total, si es necesaria, se lleve a cabo de manera informada y con el máximo de garantías de éxito.

La educación es una materia tan sensible, que no puede regirse desde planteamientos políticos parciales aunque éstos puedan considerarse muy valiosos. Es una sociedad entera, con sus tendencias ideológicas y culturales diversas, la que debe ocuparse de su Sistema Educativo, que será propiedad de todos aunque las diferentes Administraciones territoriales asuman su gestión y, por tanto, la responsabilidad ante la opinión pública de sus aciertos y fracasos. Un Sistema Educativo que, apartando los aspectos más políticamente enrocados y abriendo espacios al gran consenso social, pueda lograr el incremento del nivel educativo de todas las personas con el pasar de las sucesivas generaciones de ciudadanos.

En los pocos más de treinta años de historia democrática en España, el Sistema Educativo se ha regido por cuatro Leyes Generales de Educación, y otras tantas de carácter orgánico que han regulado dis-

tintos aspectos del ejercicio educativo¹, en tanto que durante más de 100 años, había sido una misma Ley (la Ley de Instrucción Pública de 1857 –conocida como “Ley Moyano”– la que había regulado de manera general la Educación en España. Una Ley Moyano que, con reformas parciales, se había perpetuado en los diferentes regímenes políticos de nuestro país, desde la Monarquía a la Segunda República y la dictadura posterior.

Aunque la aprobación de la LOE supone el apuntalamiento del ciclo de alternancia político-educativa, tiene la gran virtud de derogar las leyes y partes de leyes previas que quedaban en vigor, de manera que realiza una simplificación educativa importante, dejando sólo a la LOE de 1985, como referencia legislativa de carácter orgánico sobre el derecho a la educación que establece la Constitución española. Curiosamente, a pesar de la falta de estabilidad de normativa que la rápida caducidad de estas cuatro leyes de carácter general que se han sucedido en algo más de tres décadas ha generado, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que le da estructura jurídica a los principios constitucionales que consagran el derecho a la educación, se ha mantenido en estos 23 años y continúa en vigor en la actualidad, con los cambios que con carácter igualmente orgánico se han introducido para adaptarla progresivamente a la compleja y cambiante realidad de la educación española. Es, pues, un ejemplo de que la estabilidad normativa es posible.

Por ello reclamamos la extensión de esta estabilidad normativa a la última Ley de educación, la LOE, en una situación que los partidos políticos habrán de considerar como de mantenimiento del *status quo*, de manera que todos los actores sociales conozcan y respeten las reglas de juego del principal sistema formativo de todos los ciudadanos españoles.

En términos de Cámara (2007) en España debemos alcanzar “*un pacto que permita sentar unas bases sólidas para un sistema educativo de amplia proyección de futuro, respecto del que cada Gobierno que se forme por la alternancia política inherente al sistema democrático no sienta la tentación o la necesidad de deshacer lo que en aspectos sustanciales hicieron los antecedentes, sin perjuicio de que puedan desplegarse las legítimas políticas propias en este ámbito que no supongan una alteración de las líneas sustanciales de establecimiento y desarrollo del sistema compartidas por todos.*”

El Sistema Educativo Español precisa de una estabilidad normativa que alcance, al menos, 16 años o cuatro legislaturas –con horizonte en 2024– sin cambios en las Leyes Orgánicas de garantía del derecho a la educación y de ordenación general del Sistema: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985; con los cambios orgánicos introducidos posteriormente) y Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Estas leyes deben permanecer en vigor para asegurar el marco normativo estable que la educación requiere para el logro de los fines generales propuestos en sus

¹ Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 1980; LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), de 1985; Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), de 1995; Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de 2002.

preámbulos y articulado. Los cambios que sean necesarios en la reglamentación que desarrolla ambas leyes para su adaptación a las nuevas necesidades que se planteen en el futuro, deberán ser pactadas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación que es el órgano de coordinación de la política educativa en el ámbito de todo el Estado y donde están presentes las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas.

La estabilidad normativa de amplia base parlamentaria y social que asegure el funcionamiento de la educación del país, junto a la exigencia de una mayor dotación de recursos y una mejor gestión del Sistema (exigible tanto a la Administración central como a las administraciones educativas de las diecisiete Comunidades Autónomas), están en la base de la necesaria mejora educativa que todos defendemos.

3. Incremento del gasto en educación

Pese a haber aumentado en la última década y en términos absolutos el gasto educativo en España, la realidad es que ha descendido en relación a nuestro Producto Interior Bruto y su efecto en la renta *per cápita*, alejándose de la media de la OCDE y de la UE, de manera que, en la actualidad, no se corresponde con el nivel de riqueza relativa de que goza nuestro país. Según recoge, en su último informe publicado, el Consejo Escolar del Estado (CEES, 2008), la evolución del gasto público educativo en España durante la década 1997-2007, ha disminuido en proporción a su Producto Interior Bruto.

	Importe (millones €)	% PIB
1997	22525,50	4,47
1998	23831,90	4,42
1999	25554	4,41
2000	27284,60	4,33
2001	29006,90	4,26
2002	31238	4,28
2003	33625,40	4,29
2004	35923,20	4,27
2005	38511,40	4,24
2006	42231	4,31
2007	*45.149,6	4,32
* Cifra provisional Fuente: MEPSYD, 2008.		

Tabla 1. Evolución del gasto público en Educación en España 1997-2007.

Los datos de la tabla 1 muestran una cifra del gasto público en educación en el año 2006 (último con datos efectivamente cerrados) de 42.231,1 millones de €. Esta cifra supone un incremento del 8,4% en relación al año 2005, siendo del 9,1% para la educación no universitaria y un 6,7% para la universitaria. Deduciendo los gastos financieros, tal y como se considera en la metodología internacional, esos incrementos se convierten en un 8,9% para el conjunto de la educación y en un 9,3% para la no universitaria y en un 8,6% para la universitaria. En términos de participación en el PIB, el gasto público en educación del año 2006 se sitúa en un 4,31% que caso de deducir los gastos financieros sería un 4,28%.

Como hemos dicho, España ha crecido durante años por encima de la media de la OCDE, pero la inversión pública en educación es proporcionalmente cada vez más baja. Los diferentes informes de la propia OCDE correspondientes al

periodo 1995-2003, colocan a España a la cola de los treinta miembros de la organización en gasto educativo en relación al PIB, tan sólo por delante de Turquía y Japón. En ese periodo, la brecha había aumentado: España pasó de dedicar a gasto educativo el 4,6% a dedicar tan sólo el 4,3%, mientras que la media de los 30 países subió del 5,3% al 5,5%.

La comparación internacional, con la media de los treinta países de la OCDE, con los 27 países de la UE y con las medias de la UE a 15 y a 27 miembros, del esfuerzo de gasto que realiza España en materia educativa la presentamos en la tabla 2, donde se recoge el porcentaje de PIB que se ha dedicado a educación en el período 1994-2004.

	1994	1999	2004
Dinamarca (1)		8,09	8,47
Suecia	7,10	7,39	7,18
Chipre	4,80	5,45	6,70
Finlandia	6,70	6,24	6,42
Bélgica			5,99
Eslovenia			5,85
Francia	6,00	5,93	5,81
OCDE			5,80
Austria		5,79	5,44
Hungría (5)	6,10	4,66	5,43
Polonia (2)		4,78	5,41
Portugal		5,42	5,29
Reino Unido (4)	5,40	4,57	5,25
UE - 15			5,21
Lituania	5,60	6,13	5,20
Países Bajos	5,10	4,76	5,16
Letonia	6,10	5,81	5,07
UE - 27			5,07
Estonia (3)	5,50	6,11	4,98
Malta		4,39	4,86
Irlanda	5,90	4,51	4,72
Alemania		4,50	4,59
Italia	5,00	4,70	4,58
Bulgaria			4,51
República Checa		4,04	4,37
España	4,70	4,38	4,25
Eslovaquia (2)	3,90	4,40	4,19
Luxemburgo (4) (6)			3,87
Grecia (4)	3,00	3,63	3,84
Rumanía		3,36	3,29

Fuente: Eurostat, 2003.

- (1) El gasto en educación post-secundaria no superior no es aplicable
- (2) Incluye gasto de atención a la infancia en el nivel de educación pre-primaria.
- (3) Para los años 1994 y 1999 incluye gasto de atención a la infancia en el nivel de educación pre-primaria.

- (4) No se incluye imputación de gasto de pensiones.
- (5) Gasto público en instituciones educativas.
- (6) El gasto en educación superior no es aplicable.

Tabla 2. Gasto público total en educación en relación con el PIB.

Es el análisis de estos datos lo que lleva al Consejo Escolar del Estado a formalizar las siguientes recomendaciones a las Administraciones Educativas de España: instar a las Administraciones Públicas a hacer un aumento significativo del presupuesto en la educación para lograr que los jóvenes españoles se encuentren entre los “mejor educados” de Europa; instar a las Administraciones educativas a que hagan efectivo lo previsto en el artículo 155.2 de la LOE, a fin de dar cumplimiento a los objetivos establecidos y alcanzar, en el menor plazo posible, la equiparación con los países de la UE tanto en gasto sobre el PIB como en gasto anual por alumno o alumna, aplicando criterios de eficiencia presupuestaria; instar a las Administraciones educativas a que hagan un esfuerzo para procurar la equiparación a la media europea y de la OCDE en las becas de movilidad incluidas en los diferentes Programas Europeos; y, aumentar la inversión en educación hasta el 7% del PIB a la finalización de la próxima legislatura, para superar los déficits estructurales de años de inversión por debajo de la de otros países de nuestro entorno.

Este incremento de gasto debería asegurar la gratuidad total de la educación de 0 a 18 años tanto en la red de centros públicos como en los sostenidos con fondos públicos, incrementando significativamente, al par de la demanda, las plazas escolares públicas disponibles para la población infantil menor de tres años de edad. Algo que ya se ha planteado con carácter de prioridad por parte del Gobierno. Con igual énfasis, debiera acometerse ya la necesaria igualación de ratio profesor-alumno entre los centros públicos y los centros concertados sostenidos con fondos públicos, que en la actualidad mantienen una ratio muy superior.

4. Cohesión social y territorial e implicación municipal

La contribución de la educación al desarrollo económico y a la acumulación de capital humano tiene un efecto sustancial sobre el crecimiento de la productividad, como nos recuerda los economistas y como asumió el Consejo Europeo en su cumbre de Lisboa en el año 2000. Lo es más en una región económica, como la Europea, que ha decidido enfocar su crecimiento económico en la construcción de una Sociedad del Conocimiento para competir con el resto de áreas económicas pujantes del mundo. Por tanto, la salud del Sistema Educativo se convierte en un garante de la cohesión social y su correspondiente en la extensión geográfica, la cohesión territorial, así como en un garante, a medio plazo, de la cohesión económica entre territorios de un Estado.

No sólo dentro de España, sino que también en el seno de la Unión Europea (por elevar el discurso a un marco geográfico y jurídico que rebaja el nivel de apasionamiento del debate), la cohesión social y territorial es un asunto clave en la construcción de una identidad común y en la garantía de una oferta equitativa y solidaria de servicios básicos a todos los ciudadanos. La educación, en este sentido, es objetivo y motor de la cohesión social y territorial que se pretende.

Pero el concepto de cohesión territorial va más allá de la idea de cohesión económica y social tanto ampliándola como reforzándola. Desde una perspectiva política, el objetivo es ayudar a lograr un desarrollo más equilibrado reduciendo las disparidades existentes, impidiendo los

desequilibrios territoriales y aumentando la coherencia de las políticas sectoriales. Entendida la cohesión de esta manera, los entes territoriales, bien sean locales o regionales, son un elemento básico del conjunto político y cultural armonizado de un Estado. Está claro, por tanto, que el hecho regional y la problemática territorial son cuestiones de abordaje eminentemente político pero que están, necesariamente, en la base del logro de un Pacto Educativo.

El sistema educativo debe ser garantía de la cohesión social y territorial de España, de tal manera que asegure la movilidad geográfica y la igualdad efectiva de oportunidades a todos los ciudadanos españoles, europeos y de terceros países, con independencia del lugar del Estado en que fijen su residencia. Las enseñanzas mínimas o aspectos básicos del currículo (en la nueva terminología de la LOE de 2006) ofrecidas por los Centros escolares de todo el Estado deben garantizar esta movilidad y, por tanto, un aspecto central de la cohesión. Junto a ello, al Estado le corresponde realizar una política de compensación de medios y recursos en las zonas más necesitadas y de control y rendición de cuentas del presupuesto dispuesto para la compensación en términos de mejora del rendimiento global del Sistema.

A la necesidad de armonizar las legislaciones autonómicas en asuntos tan relevantes como el uso de las lenguas oficiales o la financiación disponible para mantenimiento de servicios e inversión educativa, la Conferencia Sectorial de Educación, debe garantizar el desarrollo de las oportunidades educativas en áreas rurales mediante planes específicos de apoyo a la escuela rural y acercamiento de recursos formativos al hogar del ciu-

dadano. Los indicadores comparativos de rendimiento del sistema en las diferentes Comunidades Autónomas y entre las comarcas o zonas geográficas diversas de cada Comunidad Autónoma, informan de diferencias notables de rendimiento que hay que abordar.

Pero la cohesión social y territorial no será posible en España sin la necesaria implicación municipal en los asuntos educativos. A la responsabilidad encomendada en la actualidad a las entidades locales sobre la facilitación de la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, es preciso sumar, durante la próxima legislatura, mediante un Pacto Local, la implicación de los municipios en la mejora de la educación que les atribuya nuevas responsabilidades y transferencia de financiación para atenderlas, en función de su número de habitantes: la garantía de apertura de los centros escolares entre el 1 de septiembre y el 30 de junio de cada año con oferta de actividades educativas complementarias en los recintos escolares; la coordinación e implicación de los servicios municipales con los equipos educativos escolares; la implicación en determinados planes escolares como los de convivencia, la constitución de redes de aprendizaje, la animación a la lectura u otros similares; la disposición de personal compartido con los centros escolares en las áreas de educación y trabajo social, educación para la salud y desarrollo local. Debe incrementarse la colaboración municipal en servicios extraescolares de transporte, comedor escolar, aulas matinales y actividades extracurriculares. En este nuevo escenario social es deseable que esta creciente participación de las entidades municipales en la educación sea el germen para la creación de verdaderas ciudades educadoras en las que todas las instituciones y asociaciones se impliquen

en la educación de los niños y jóvenes, pero también, más allá del periodo de escolarización, en la del resto de sus ciudadanos.

5. Autonomía institucional

Los centros educativos reclaman mayor autonomía de gestión. La autonomía pedagógica y organizativa que ya está garantizada por Ley debe asegurarse con la normativa que la desarrolla. Dentro de esta autonomía pedagógica debería contemplarse la filosofía disciplinaria y las actividades complementarias de atención a la diversidad. La autonomía de gestión y de financiación debe ampliarse mediante la implantación de contratos-programa acordados entre el centro, ya sea público o sostenido con fondos públicos, y la administración para la consecución de objetivos concretos con plazo y financiación adicional pactados. Se debe acordar la progresiva profesionalización de los servicios administrativos escolares con la incorporación de personal no docente en ratios homologables al resto de países de la UE y de la OCDE. Se debe garantizar la figura del administrador profesional del centro educativo y avanzar más en la profesionalización de la dirección de centros.

Una breve revisión de la legislación de aplicación en todo el estado, actualmente en vigor, sobre la autonomía de los Centros Educativos nos permite conocer cuál es el punto de arranque de consecución de los objetivos anteriores. La LODE (1985) en su artículo 19 consagra la participación de la comunidad educativa en las actividades y en la organización y funcionamiento de los centros públicos (título III), con referencias a los centros privados (arts. 25 y 26) y a los centros sostenidos con fondos

públicos (art. 55). La LOE (2006) ya en su preámbulo establece que *“La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se les plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerles una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes.”*

Por su parte, los expertos señalan que la autonomía, por sí sola, no es un factor de calidad. Para hacer viable la autonomía pedagógica de los centros educativos, será necesario tener en cuenta diversos factores: (a) la autonomía no puede ser impuesta por decreto a todo el sistema educativo al mismo tiempo; (b) la autonomía debe estar basada en un consenso educativo y social, debe ser planificada a largo plazo y su implantación debe realizarse de forma progresiva. Los ámbitos de autonomía que se reclaman son: elaboración y gestión efectiva de proyectos de centro; participación en la contratación de profesores eventuales; dotación de los recursos por parte de la administración y gestión de los mismos; determinación de la formación del profesorado y de su evaluación; evaluación y rendición de cuentas por parte del centro. Para todo ello, se requiere sin duda el establecimiento de un plan experimental de los diversos ámbitos de la autonomía, con participación voluntaria de algunos centros.

Pero no nos engañemos, el ejercicio de la autonomía institucional no es algo que pueda lograrse de manera exclusiva a través de una reglamentación organizativa. La autonomía institucional supone una nueva cultura pedagógica de trabajo en los centros educativos que ha de fraguarse desde las propias instituciones escolares. A la norma le cabe el establecer las condiciones reglamentarias oportunas que hagan posible construir esa autonomía institucional desde el propio Centro. Reclamamos, por tanto, dentro de un Pacto Educativo de Estado, el establecimiento de esas condiciones normativas que permitan el ejercicio de la autonomía institucional a los centros que progresivamente lo vayan demandando y al ritmo que lo puedan hacer posible.

6. Calidad y equidad

De la calidad de rendimiento y condiciones de equidad del sistema nos informan los indicadores de la OCDE y los documentos comparativos de la UE. La situación actual es que España debe mejorar en bastantes de esos indicadores y, por tanto, comprometerse en el plazo de 12 años o tres legislaturas (horizonte de 2020) a: disminuir el fracaso escolar; situar en la media de la OCDE sus resultados en las evaluaciones internacionales de rendimiento escolar (informes PISA y similares) con planes específicos de mejora de la enseñanza de las materias instrumentales (lenguas y matemáticas) y del área científico-tecnológica en educación primaria y secundaria obligatoria; elevar al 70% el nivel de población que cursa estudios postobligatorios (que sería el 80% entre menores de 34 años); e incrementar el porcentaje de estudiantes que siguen estudios de formación profesional en España (36% del total que continúan estudios postobligatorios) hasta alcanzar la media de la UE (55%).

La calidad y equidad del Sistema Educativo no han de ser finalidades alternativas sino complementarias. No hay calidad en un sistema que no es equitativo, ni equidad deseable que renuncie a la mayor calidad. La educación primaria y, especialmente, la Educación Secundaria Obligatoria deberán dotarse de la flexibilidad organizativa necesaria y los recursos y personal suficiente para facilitar a todos los alumnos el logro de las competencias clave que garantizan la consecución del capital cultural, social y humano que como ciudadanos les corresponde y que la UE ha centrado en ocho competencias clave. El Sistema Educativo deberá atender con recursos materiales y humanos específicos a los alumnos que pertenecen a grupos de alto riesgo de exclusión social. Las tasas de abandono y fracaso escolar deben disminuir hasta igualarse, al menos, en el plazo de doce años (2020) a la media de la Unión Europea. La ampliación de los Departamentos de Orientación en los IES con incorporación de nuevos profesionales y su implantación en los Centros de Primaria se alcanzará en el plazo de los próximos doce años.

El propio informe PISA, como veremos más adelante, contempla el valor de la equidad como necesario y un objetivo a alcanzar en nuestro sistema escolar. Por ello, los expertos, consideran necesario fomentar planes de actuación que garanticen una educación de calidad e igualdad de oportunidades para todos, mejorando los rendimientos del alumnado con niveles más bajos y también estimulando a los de mayor talento. También se cree necesario frenar la concentración de alumnado desfavorecido en los centros públicos y desarrollar políticas de equidad de género en la educación matemática y científica, de manera que se rompa la creencia de que estas materias son más apropiadas para chicos.

	1996	2001	2006
Eslovenia		7,5	5,2
República Checa			5,5
Polonia		7,9	5,6
Eslovaquia			6,4
Finlandia	11,1	10,3	8,3
Austria	12,1	10,2	9,6
Lituania		13,7	10,3
Dinamarca (2)	12,1	9	10,9
Suecia	7,5	10,5	12
Irlanda	18,9		12,3
Hungría		12,9	12,4
Bélgica	12,9	13,6	12,6
Países Bajos	17,6	15,3	12,9
Reino Unido		17,7	13
Francia	15,2	13,5	13,1
Estonia		14,1	13,2
Alemania	13,3	12,5	13,8
UE 27		17,3	15,3
Grecia	20,7	17,3	15,9
Chipre (2)		17,9	16
UE 15	19,9	17,6	16,1
Luxemburgo	35,3	18,1	17,4
Bulgaria		23	18
Letonia			19
Rumanía		21,3	19
Italia	31,7	26,4	20,8
España	31,4	29,2	29,9
Portugal	40,1	44	39,2
Malta		54,4	41,7
Fuente: MEPSYD, 2008 (tomado de Eurostat: Encuesta Europea de Población Activa).			

Tabla 3. Abandono educativo temprano. Porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación.

El principal indicador que informa de la situación de fracaso escolar en España es el nivel de abandono educativo temprano de la población escolar sin lograr terminar la escolarización básica y obligatoria. Es alarmante que en España las cifras estén en torno al 30% (sólo superadas por

Portugal y Malta) en el conjunto de los 27 países de la UE, muy lejos de las medias UE 27 y UE 15. De hecho, España duplica la tasa de fracaso de la UE 27. Y lo más grave de este problema es que la tendencia observada en la década 1996-2006, no permite albergar esperanzas razonables

de disminución de esta tasa. Los estudios sobre fracaso dentro del territorio español, anuncian que las Comunidades Autónomas con mayor fracaso son Ceuta (52 %), Comunidad Valenciana (39,7 %), Baleares (38 %) y Melilla (37,5 %). Frente a ellas, las Comunidades Autónomas cuyo nivel de fracaso se asemeja a la media UE 15, son Asturias (16,5 %) y el País Vasco (17 %), seguidas por Navarra, Cantabria y Castilla y León, las tres con poco más del 22 % de abandonos.

En este estado de cosas, es difícil que España, como ya se viene advirtiendo, cumpla los objetivos sobre abandono educativo temprano, que la Estrategia de Lisboa fijó para 2010. Las previsiones fijan en un 85 por ciento el porcentaje de alumnos que deben conseguir el título de Secundaria postobligatoria: Bachillerato o Formación Profesional de grado medio. El eje de la equidad reside en el logro de nuevas calificaciones básicas para todos. Nos referimos al perfil de aptitudes básicas que todos deben poseer como cualificación mínima que permita participar activamente en la vida laboral, familiar y comunitaria a todos los niveles, desde el local al provincial, nacional y transnacional.

Las nuevas aptitudes básicas son las cualificaciones en materia de TIC, idiomas, cultura tecnológica, iniciativa o espíritu de emprendimiento y habilidades para la socialización. Esta lista no es necesariamente exhaustiva, aunque ciertamente cubre áreas fundamentales. La lista tampoco implica que las aptitudes tradicionales de alfabetización y aritmética elemental ya no sean importantes. Pero hay que señalar que no es una relación de temas o asignaturas como las que conocemos de nuestros años escolares o de estudios, sino que especifica amplias áreas de conocimientos y competencias, todas

ellas interdisciplinarias: aprender idiomas, por ejemplo, implica la adquisición de capacidades técnicas, culturales y estéticas para comunicarse, actuar y apreciar. Por lo tanto, las capacidades generales, profesionales y sociales se superponen cada vez más por sus contenidos y funciones. Usando otro término de carácter sociológico, se trata de garantizar un salario social digno para todos los ciudadanos. Es el objetivo mínimo que una sociedad avanzada debe exigirse a sí misma. Y todos los ciudadanos, sin excepciones, deben estar incluidos en esta exigencia. A eso lo llamamos inclusión. Y frente al objetivo de inclusión social que no puede ser realidad sin la inclusión educativa, nos aparecen los grupos de riesgo de exclusión social nutridos por población de ciudadanos que o no acceden o están en riesgo de salir del sistema que les garantiza el salario cultural. Ejemplo de grupos de riesgo de exclusión social son:

- Menores de contextos sociales adversos,
- menores en familias desestructuradas,
- población rural,
- adultos en desempleo o en precario,
- minorías étnicas,
- inmigrantes,
- personas con necesidades educativas especiales.

Aunque el establecimiento de estas competencias remite, en principio al profesorado, el problema de su evaluación, no es menos cierto que el propio Marco de Referencia Europeo para la educación en base a estas competencias y otros trabajos internacionales están informando de la evaluación apropiada y construyendo indicadores, criterios e instrumentos para facilitar la labor docente. Ya existen criterios e instrumentos para medir algunas de las competencias clave como

los que ha desarrollado el proyecto PISA para medir la comprensión lectora, la destreza matemática y el dominio de las ciencias. Además existen otras referencias como las desarrolladas por el *Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages* (CEF) que describen los diferentes niveles de dominio de las lenguas extranjeras.

La publicación en 2000, 2003 y 2006, de los sucesivos informes PISA, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, ha supuesto para la sociedad

española el inicio de un debate sobre la calidad de la educación y de la escuela en nuestro país, sacando a la calle el debate que maestros, profesores y otros profesionales de la educación, venían manteniendo en las salas de profesores en la última década. Tal y como presentamos en las siguientes tablas, en el informe del año 2000, España ocupaba el puesto 12 de 18 países participantes de la Unión Europea. En el informe de 2003 España ocupa el puesto 6 de los 19 países de la Unión Europea participantes. En el último informe de 2006, España ocupa el puesto 20 de los 25 países de la Unión Europea participantes en el estudio.

	Promedio	Aptitud lectora	Aptitud para matemática	Aptitud científica
Finlandia	540	546	536	538
Reino Unido	528	523	529	532
Irlanda	514	527	503	513
Austria	514	507	515	519
Suecia	513	516	510	512
Bélgica	508	507	520	496
Francia	507	505	517	500
República Checa	500	492	498	511
OCDE	500	500	500	500
Dinamarca	497	497	514	481
UE-15*	495	498	494	494
UE – 27*	492	494	491	492
Hungría	488	480	488	496
Alemania	487	484	490	487
España	487	493	476	491
Polonia	477	479	470	483
Italia	474	487	457	478
Portugal	461	470	454	459
Grecia	461	474	447	461
Letonia	460	458	463	460
Luxemburgo	443	441	446	443

* Participan 32 países. No hay datos de Países Bajos, Estonia, Eslovenia, Eslovaquia, Lituania, Bulgaria, Rumanía, Chipre y Malta.
Fuente: OCDE, 2002.

Tabla 4. Informe PISA 2000.

	Promedio	Competencia lectora	Competencia matemática	Competencia científica
Finlandia	545	543	544	548
Países Bajos	525	513	538	524
Bélgica	515	507	529	509
Suecia	510	514	509	506
República Checa	509	489	516	523
Irlanda	508	515	503	505
Francia	506	496	511	511
Alemania	499	491	503	502
UE-15*	499	496	501	498
OCDE	498	494	500	500
UE – 27*	497	493	499	499
Austria	496	491	506	491
Polonia	495	497	490	498
Dinamarca	494	492	514	475
Hungría	492	482	490	503
Letonia	488	491	483	489
Eslovaquia	488	469	498	495
Luxemburgo	485	479	493	483
España	483	481	485	487
Italia	477	476	466	486
Portugal	472	478	466	468
Grecia	467	472	445	481

* Participan 41 países. No hay datos de Estonia, Eslovenia, Bulgaria, Rumanía, Chipre y Malta. Reino Unido queda fuera del informe pues las tasas de respuesta son demasiado bajas para asegurar la comparación.

Fuente: OCDE, 2004.

Tabla 5. Informe PISA 2003.

	Promedio	Competencia lectora	Competencia matemática	Competencia científica
Finlandia	553	547	548	563
Países Bajos	521	507	531	525
Estonia	516	501	515	531
Bélgica	510	501	520	510
Irlanda	509	517	501	508
Eslovenia	506	494	504	519
Alemania	505	495	504	516
Suecia	504	507	502	503
Austria	502	490	505	511
Reino Unido	502	495	495	515
República Checa	502	483	510	513
Dinamarca	501	494	513	496
Polonia	500	508	495	498
UE-15	498	492	498	503
OCDE	497	498	492	500

.../...

Francia	493	488	496	495
Hungría	492	482	491	504
UE – 27*	490	483	491	497
Luxemburgo	485	479	490	486
Letonia	485	479	486	490
Eslovaquia	482	466	492	488
Lituania	481	470	486	488
España	476	461	480	488
Portugal	471	472	466	474
Italia	469	469	462	475
Grecia	464	460	459	473
Bulgaria	416	402	413	434
Rumanía	410	396	415	418
* Participan 57 países. No hay datos de Chipre y Malta. Fuente: OCDE, 2007.				

Tabla 6. Informe PISA 2006.

La lectura de estas tablas, nos informan claramente del lugar que ocupa la educación Española en este conocido *ranking* de evaluación de los Sistemas Educativos en países desarrollados y de cómo ese lugar no se corresponde con nuestro PIB, nuestra renta per cápita, ni siquiera con el volumen de gasto público en educación. Pero ¿cómo mejorar el nivel de las competencias evaluadas? En el aspecto que más hincapié hacen los expertos es en la adecuada formación del profesorado de primaria y secundaria. Los cambios sociales están demandando nuevas alfabetizaciones y habilidades que hacen referencia al conocimiento de estrategias de motivación, conocimiento de la acción didáctica en contextos socio-culturales diversos y conocimiento de educación intercultural entre otros. Para mejorar los niveles de competencia lectora, matemática y científica de nuestros escolares, habrá que favorecer la creación de equipos mixtos de profesores de distintos niveles e instituciones y desarrollar proyectos de investigación educativa. Todo ello mejorando las condiciones organizativas y

sociolaborales (espacios y tiempos) del profesorado para que pueda implicarse en estas tareas de investigación e innovación educativa.

7. Educación de personas adultas y formación continua

En la actualidad, la población española mayor de 25 años que sigue actividades de educación o formación continua supone el 5,5% del total frente al 8% que, como media, lo hace en el resto de países de la UE. En términos cuantitativos se requiere el compromiso de alcanzar en el término de doce años o tres legislaturas (horizonte 2012) ese valor medio. Pero, para cumplir los objetivos de la UE en materia de educación permanente se hace necesario: crear una red integradora de los sistemas de formación profesional reglada y de formación ocupacional que asegure el reconocimiento mutuo de la certificación otorgada; garantizar el acceso universal

y continuo al aprendizaje permanente; incrementar la inversión en centros formativos y recursos humanos; mejorar la metodología de enseñanza aplicable a la formación continua de adultos; mejorar la acreditación y transparencia de la certificación del aprendizaje logrado en términos de competencias alcanzadas; mejorar los servicios de información, orientación

y asesoramiento sobre la educación permanente y ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible. Para todo ello se requiere la redacción de un Plan Nacional de Formación Permanente que integre la Educación de Personas Adultas, la Formación Profesional y la Formación Ocupacional.

	Total	Varones	Mujeres
Reino Unido	22,3	26,3	18,6
Finlandia	18,9	21,4	16,5
Dinamarca	18,4	20,7	16,2
Suecia	18,4	21,2	15,7
Países Bajos	15,4	15,9	16,9
UE-15	8,5	9,0	7,8
Luxemburgo	7,8	6,6	9,1
Irlanda	7,7	8,8	6,5
Austria	7,5	7,4	7,6
Bélgica	6,5	6,3	6,8
Alemania	5,9	5,6	6,2
España	5,0	5,4	4,5
Italia	4,6	4,7	4,5
Portugal	2,9	3,3	2,4
Francia	2,7	3,0	2,4
Grecia	1,2	1,1	1,2
Fuente: Eurostat 2003 referido a 2002			

Tabla 7. Porcentaje de población de entre 25 y 64 años de edad que sigue algún programa de formación en países de la Unión Europea.

Sólo el fortalecimiento del sistema de formación de adultos, la integración de los distintos subsistemas de formación continua y el logro de un aprendizaje más cercano a la persona mediante el ofrecimiento, en la medida de lo posible, de opciones formativas permanentes y localizadas en su entorno más próximo, pueden provocar la mejora de esta situación. La cercanía de la oferta formativa al adulto, habrá que basarla necesariamente en el potencial que nos ofrecen las TIC para

la enseñanza, apoyada en el uso del ordenador y la Red y habrá que conseguir progresivamente que sea un aprendizaje en conciliación con la vida laboral y la vida familiar de las personas. Teniendo en cuenta los retos y los cambios antes apuntados, y con objeto de contribuir a la consecución de sus objetivos estratégicos, Europa ha formulado los siguientes objetivos para los programas de educación y formación: a) Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y forma-

ción en la Unión Europea; b) Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; c) Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

En cuanto al primer objetivo *“mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la unión europea”*, uno de los principales retos a los que habrán de enfrentarse los sistemas de educación y formación es el de mejorar los programas de formación inicial y continua de los profesores y los formadores, de manera que sus conocimientos y capacidades respondan a los cambios y a las expectativas de la sociedad, y se adapten a la variedad de grupos que ellos educan y forman. Para la consecución de segundo objetivo *“facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación”* será necesario tomar conciencia de que la forma en que los sistemas de educación y formación estén organizados puede dificultar el acceso amplio de la población teóricamente destinataria de los programas. ¿Son los sistemas lo bastante flexibles? ¿Ofrecen la posibilidad de incorporarse a diferentes edades? ¿Es fácil cambiar de trayectoria formativa? ¿Permiten todas las trayectorias acceder a los niveles más altos de la enseñanza o la formación? En cuanto al tercer objetivo *“abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio”* Europa se enfrenta al reto de conseguir que sus sistemas de educación y formación sean competitivos. Las personas quieren decidir por ellas mismas dónde completar su formación, por lo que hay que desarrollar estrategias claras destinadas a hacer más atractivos los sistemas europeos de educación y formación, tanto a los ojos de los europeos como de los no europeos. Para ello es primordial reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general

8. Dignificación docente

La dignificación de la función docente permitirá atraer a la profesión en la próxima década a jóvenes que presenten el perfil profesional más deseable. Habrá de reformarse el sistema de acceso a la función pública docente de manera que garantice la selección de quienes mejores competencias profesionales hayan alcanzado durante su formación inicial. El proceso de mejora de la formación inicial que las Universidades están acometiendo para cumplir en 2010 las directrices europeas sobre formación inicial de maestros y profesorado de secundaria, deberá acompañarse en los próximos ocho años (2016) de las siguientes medidas: recuperación del poder adquisitivo del salario docente perdido en los últimos diez años con subidas superiores al incremento del IPC y cláusulas de revisión salarial; formación específica e inclusión de incentivos económicos para el desarrollo de la función tutorial; fortalecimiento de atribuciones disciplinarias y apoyo jurídico al profesorado.

Las medidas de jubilación voluntaria anticipada y reducción de jornada a mayores de 55 años debe provocar en la próxima década una disminución de la edad media del profesorado español que en la actualidad es de las más altas de Europa. En todos los países de Europa, la población de profesorado es una población de edad avanzada, en España, lo es aún más. Del gran esfuerzo de escolarización y, por tanto, de ampliación de plantillas docentes que se realizó en la España de finales de los años 80, proviene, hoy, la avanzada edad media de las plantillas. Es razonable que, en los próximos diez años, al par de las jubilaciones se incorpore una nueva gran cohorte de docentes. A

este proceso de incorporación profesional docente, es al que hay que atraer a los jóvenes más capaces.

Pero el atractivo de la profesión sólo puede construirse desde la dignificación de la función docente. Un elemento esencial para la dignificación de la función docente está, hoy más que nunca, relacionado con la dotación de plantillas en los centros en función de las necesidades reales de atención a la diversidad y el cubrimiento efectivo de bajas por enfermedad. Sólo así puede lograrse un clima adecuado de trabajo docente. Además, la formación permanente incentivada que incluya orientación y asesoramiento en itinerarios formativos singularizados debe estar conectada con el desarrollo de la carrera docente.

Es esencial que la profesión docente esté integrada por personal motivado y altamente cualificado para asegurar que los jóvenes reciben una educación de calidad. Las nuevas expectativas y los retos a los que se enfrenta el profesorado en toda Europa en la actualidad les han situado en el centro del debate político. La mejora de la formación del profesorado será, por tanto, una parte integral del programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación, aprobada por el Consejo Europeo en Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002 y que se extenderá hasta el 2010. El programa considera que los docentes son actores clave en cualquier estrategia cuyo objetivo sea impulsar el desarrollo de la sociedad y la economía.

Los docentes deben también hacer frente a grupos de estudiantes más heterogéneos que en el pasado para los cuales podrían sentirse insuficientemente preparados. La heterogeneidad proviene, principalmente, de dos fuentes: la integración de los inmigrantes y la de los estudiantes con necesi-

dades educativas especiales. En España, la ampliación del periodo de escolarización obligatoria y la reestructuración de las enseñanzas obligatorias, han agravado las dificultades que experimentan los docentes en la educación de sus alumnos.

La concepción de una carrera docente que podemos caracterizar como “plana”, supone un fuerte factor de desencanto para la función docente. España, en el conjunto de la Unión Europea, es el país donde menos se incrementa el salario con el paso del tiempo, y donde menos se motiva salarialmente la ocupación de cargos directivos, la asunción de nuevas responsabilidades docentes o el logro de objetivos profesionales.

Con todo ello, el elemento más importante de dignificación de la función docente es el apoyo social percibido por el profesorado. El apoyo de los alumnos, de las Administraciones Educativas, de las familias de los alumnos y de los medios de comunicación social. La figura docente está, en España, desprestigiada tanto dentro como fuera del aula. El docente necesita percibir apoyo social fuera del aula, en el entorno inmediato y el ambiente social, para ejercer dentro del aula una función educadora para la que precisa de una autoridad moral, concedida, en primer lugar por el alumnado y las familias, y reforzada, en todo caso, por la propia administración.

9. Evaluación del sistema y compromiso social

Las administraciones educativas han de extender y generalizar la cultura de evaluación y mejora del Sistema Educativo en su conjunto, de los centros y del profesora-

do. La rendición de cuentas es la base para la extensión del Pacto Educativo de Estado a la sociedad entera, sus instituciones, los agentes económicos y sociales y los medios de comunicación. Se pretende la coordinación de esfuerzos para la integración de la educación formal, no formal e informal en los fines generales que pretende el Pacto y la proyección social de la imagen positiva de la educación y del profesorado.

El Consejo Escolar del Estado informa de los diferentes estudios de evaluación y la participación en proyectos internacionales, que en la actualidad participa el Sistema Educativo Español. El Instituto de Evaluación está realizando la Evaluación de la educación infantil, la Evaluación de la educación primaria y las Evaluaciones generales de diagnóstico del Sistema. Los programas internacionales de evaluación en los que España toma parte son los siguientes: Proyecto INES de la OCDE; Proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*); Proyecto “Mejora del liderazgo en los centros”; Proyecto RNFIL (Reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales); Desarrollo de modelos de valor añadido en los sistemas educativos; Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje (TALIS); Proyecto PIAAC (*Programm for International Assessment of Adult Skills*); Elaboración de un banco europeo de ítems para la evaluación de destrezas en lenguas extranjeras (EBAFLS); Grupo permanente de indicadores y puntos de referencia (SGIB); Estudio internacional “Aprender a aprender”; Indicador europeo de competencia lingüística; Estudio internacional PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*); Estudio internacional ICCS (*International civic and citizenship study*) sobre educación cívica y ciudadana; Estudio internacional TEDS-M (*Teachers Education Study in Mathematics*) sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas de

educación primaria y educación secundaria. Además, el Instituto de Evaluación está implicado en la construcción de un Sistema estatal de indicadores de la educación, ya publicado en sus primeras versiones, del que últimamente se han establecido los que se consideran prioritarios.

Es cierto, por tanto, que el Sistema Educativo español se está dotando de indicadores de evaluación, está resuelto a participar en programas internacionales y desarrollar programas propios para diagnosticar tanto aspectos generales como particulares del funcionamiento del Sistema y señalar las oportunidades de mejora. El Instituto de Evaluación, que recoge la experiencia acumulada por el INCE o el CIDE en etapas anteriores, parece ser una buena herramienta organizativa para este logro. Pero no basta con realizar la evaluación. La difusión de las evaluaciones y la toma de decisiones compartida que debe generar la información relevante de esas evaluaciones son necesarias para alcanzar la complicidad social que la educación precisa. La mejora de la educación es un asunto de toda la sociedad. De los directamente implicados, alumnado, profesorado y familias, y del resto de agentes sociales. Sólo la mejora de la eficiencia en el gasto y la eficacia en rendimiento, todo ello contrastable con procesos de evaluación normalizados, pueden devolver a la sociedad en su conjunto, la confianza en el Sistema Educativo.

10. Educación de ciudadanos comprometidos con los valores constitucionales

La educación cívica de los ciudadanos es garantía del fortalecimiento una sociedad civil comprometida con los valores cons-

titucionales del Estado español. Tanto los cambios migratorios que afectan a España y que se reflejan, mejor que en cualquier otro lugar, en la pluralidad de origen, cultural y religiosa del alumnado en las aulas, como la necesidad de la progresiva construcción de una ciudadanía europea, aconsejan asegurar la educación cívica en los niveles obligatorios de la enseñanza. La inclusión de una asignatura específica de Educación para la Ciudadanía en el currículum escolar debe, por tanto, consolidarse de igual manera en todos los territorios del Estado. Deben ser los centros, en el ámbito de su autonomía pedagógica quienes programen y organicen el currículo específico tanto de esta asignatura como de aquellas otras actividades complementarias para la formación moral y religiosa del alumnado que demanden las asociaciones de padres y madres y las otras actividades alternativas que aconseje la correcta organización escolar. Los Consejos Escolares de Centro deben asumir la responsabilidad de esta organización siguiendo las directrices comunes de las Administraciones Educativas.

La educación para la ciudadanía ha de contemplar el trabajo pedagógico con los valores sociales consensuados de una sociedad plural pero, además, es necesario un proceso formal establecido y reconocido (como señala Camps, 2007), para: *crear un ethos común y compartido en el que los individuos reconozcan y alimenten su identidad moral*. Pero más allá de la educación en valores sociales consensuados, la educación ha de hacer frente a la formación en valores constitucionales. En el apartado 2 del artículo 27, la Constitución señala que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Cámara (2007) ha profundizado en la interpretación del precepto constitucional, identificando en él: *“un objeto (la formación plena según contenidos abiertos), una finalidad más general e inclusiva (el pleno desarrollo de la personalidad humana), unos objetivos específicos acordes con ella y con su papel institucional en el Estado democrático (el respeto a sus principios y a los derechos y libertades fundamentales y, por tanto, la orientación positiva de fortalecer el respeto por la dignidad de las personas y los derechos humanos, capacitar para la participación libre y responsable, favorecer la tolerancia, la paz y el pluralismo religioso, ideológico y político) y unos límites (el mismo respeto, en el ejercicio de las potestades públicas y en el de los derechos, de los indicados principios, definidores del orden constitucional como un todo)”*.

Se trata de un principio constitucional independiente de las creencias ideológicas y religiosas que mantienen los ciudadanos. Independiente, así mismo, de las singularidades de su cultura de origen o su pertenencia a grupos étnicos concretos. Independiente de contexto territorial alguno dentro del Estado. La constitución no es un banco de valores que pueda consumirse a la carta o que pueda interpretarse de distinta manera por las distintas Administraciones Educativas responsables de normativizar y proponer las orientaciones didácticas y el material curricular para estudiar materias como la Educación para la Ciudadanía. Es la Administración central del estado la que debe establecer el marco común que garantice el acceso de todos los ciudadanos a los valores que la constitución establece.

Con igual fuerza, en el apartado 3 del mismo artículo 27 se garantiza a los padres el derecho de que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Dado que ambos principios han de garantizarse evitando la colisión entre ellos y en el marco de un estado que se define como aconfesional, el problema para el establecimiento de un pacto educativo, como sigue señalando Cámara (2007) ha de partir de la estabilización de la enseñanza religiosa en todos los centros que garantice: “a) la integridad de la conciencia y la libertad religiosa de los alumnos; b) el respeto al derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación de carácter religioso y moral libremente elegida, así como a que en el ámbito escolar no se desvirtúe o atente contra esa clase de formación, disponiendo los medios para ello; c) que no se incurra bajo ningún supuesto en discriminación alguna por razones de ideología o de religión; y d) que los objetivos y fines generales de la educación orientada al libre desarrollo de la personalidad de los alumnos, sean adecuadamente servidos respecto de todos ellos, independientemente de sus opciones ideológicas y religiosas. Sobre estas bases, por difícil que sea su consecución, el pacto es inequívocamente posible.”

Reclamamos por tanto, para un Pacto Educativo de Estado, tanto el establecimiento del marco común de interpretación de todos los valores constitucionales, como el acuerdo entre el Estado, las comunidades educativas y las entidades religiosas, para hacer posible la formación moral que garantiza la constitución.

11. Conclusión: el consenso inaplazable

Puelles (2007) ha puesto de manifiesto que “consenso y disenso constituyen el haz y el envés de una misma realidad”. Si somos capaces de superar la comprensión del fenómeno educativo como un bien privativo, ya sea individual, cultural o territorial, y armonizarla con una comprensión

del hecho educativo como un fenómeno público que afecta por igual a todo el Estado, desde una concepción abierta y de respeto a la diversidad cultural, estaremos en la base de la negociación de un Pacto Educativo de Estado.

Han sido muchos los intentos, desde la aprobación de la propia Constitución y, por tanto, la formalización de un primer pacto educativo hecho explícito en su artículo 27, los esfuerzos que se han hecho para lograr el pacto escolar en España. Se han hecho propuestas desde sindicatos, colectivos profesionales y partidos políticos, y, de hecho, se han conseguido formalizar algunos pactos a nivel local y regional. Tal vez la madurez social y la oportunidad política para alcanzar ese pacto inaplazable se estén dando ahora en España.

Las propuestas que aquí ofrecemos no son difíciles de subscribir para una amplia mayoría parlamentaria. El concurso de las principales fuerzas nacionalistas, junto a los principales partidos políticos de ámbito nacional, será necesario para mantener el pacto en el tiempo. Sabemos que no es éste asunto fácil, pero sí que es inaplazable. La sociedad española lo demanda y lo merece.

Referencias

- CÁMARA, G. (2007). Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España. *Revista de Educación*, 344, 61-82.
- CAMPS, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: ECOEM.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2007). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso 2006/2007*. <http://www.mec.es/cesces/informe-2006-2007/pdf/entrada.pdf>

- EUROSTAT (2003) *Education across Europe 2003*. Luxemburgo: Oficina Oficial de Publicaciones de la Comunidad Europea. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/education_in_europe_2003.pdf
- EURYDICE (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III. Condiciones laborales y salario. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Centro de Información y Documentación Educativa CIDE. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/040ES.pdf
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2008). *El Pacto Educativo en España. Argumentos para el debate*. Sevilla: ECOEM.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2008). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2007*. Madrid: MEPSYD. http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2007/introduccion/
- MEC (2007). *Datos y cifras. Curso escolar 2007/08*. Madrid: Secretaría General Técnica, Oficina de Estadística. http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf
- MEPSYD (2007). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe Español*. Secretaría General de Educación: Instituto de Evaluación. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/infoocde.pdf>
- MEPSYD (2008). *Las cifras de la Educación en España. Edición 2008*. Secretaría General Técnica, Oficina estadística. <http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadistica>
- s&contenido=/estadisticas/educativas/cee/2007A/cee-2007A.html
- MEPSID (2008). *El gasto público en educación. Resultados provisionales año 2006*. Secretaría General Técnica, Oficina de Estadística. <http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/gasto/2006/NotaGasto21julio2008.pdf>
- MEPSYD (2008). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. La comparación internacional*. Secretaría General Técnica, Oficina de Estadística. <http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2007A/H1.pdf>
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Documento on line. <http://www.oecd.org/dataoecd/48/24/39817007.pdf>
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Documento on line. <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- OCDE (2007). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Documento on line. <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>
- OCDE (2007). *Panorama de la Educación 2007. Indicadores de la OCDE. Resumen en español*. <http://www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf>
- PUELLES, M. (2007). *¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso*. *Revista de Educación*, 344.23-40.

Sobre el autor

Manuel Fernández Cruz

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y el desarrollo profesional del docente. Director del Grupo de Investigación FORCE.

mfernandez@ugr.es

La educación intercultural en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural

Elena Hernández de la Torre

(Universidad de Sevilla)

RESUMEN

En este artículo nos referimos a la educación entre culturas, ya que ésta ha adquirido una dimensión global y unitaria hoy en día, es decir, es una educación que se imparte a todos los niños que conviven en una situación multicultural con la finalidad de crearles actitudes humanistas, en una sociedad que nos lleva irremediamente a la aceptación del concepto de tolerancia en una educación y una escuela para todos. En este sentido toda la sociedad es multicultural, intercultural y pluricultural, términos utilizados como sinónimos, lo que significa que este tipo de educación no se referirá nunca a un grupo excluido, sino a toda la población en general, ya que todos somos diferentes. Así, la idea de diversidad debe entenderse desde una perspectiva social, pero, sobre todo, desde una perspectiva más compleja referida a la *antropología cultural*. La educación entre las culturas constituye una amplia dimensión que impregna todo el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades, así como toda la vida misma de las personas. La escuela debe atender a los requerimientos opuestos y a la vez complementarios en una *singularidad personal* y una *diversidad cultural* en una educación abierta que se propone como uno de sus fines a alcanzar la inclusión de todos. Esta es la idea de la diversidad y de universalidad, ambas juntas en el espacio de la escuela.

PALABRAS CLAVE

Intercultural, multicultural, pluricultural, heterogeneidad, igualdad de oportunidades, diferencia cultural

ABSTRACT

In this article we refer to education between cultures, and that it has acquired a global dimension now and unitary, is an education given to all children living in a multicultural situation with the aim to engender attitudes humanists, in a society that leads inevitably to the acceptance of the concept of tolerance in education and schooling for all. In this sense the whole society is multicultural, intercultural and multicultural terms used as synonyms, meaning that this type of education does not ever refer to an excluded group, but to the general population, since we are all different. Thus, the idea of diversity should be understood from a social perspective, but above all, more complex relating to cultural anthropology. Cross-cultural education is a broad dimension that permeates the whole educational system at various levels and modalities, as well as throughout the life of the people. The school must meet the requirements and yet complementary opposites in a unique personal and cultural diversity in an open education is proposed as one of its aims to achieve the inclusion of all. This is the idea of diversity and universality, the two together in the space of the school.

KEYWORDS

Intercultural, multicultural, multicultural, heterogeneity, equal opportunities, cultural difference.

(Pp. 121-132)

1. Introducción. Origen de una educación entre culturas

Haciendo un breve repaso histórico podemos decir que la “educación multicultural” nace *“como consecuencia de las migraciones desde países menos desarrollados a otros industrializados, sobre todo en busca de trabajo, advirtiéndose en éstos últimos una notable presencia de etnias foráneas condenadas al aislamiento cultural”* (Fermoso, 1992, 9). Este nacimiento de la educación multicultural surgió en Estados Unidos debido a las deficiencias escolares que afectaban a los hijos de los inmigrantes (Quintana Cabanas, 1989, 399). Para superarlas se diseñaron dos tipos de respuestas: la educación compensatoria y la educación multicultural. La primera data de los años 50 y 60 y contaba con un objetivo y una base egocéntricos, ya que intentaba aprovechar los posibles talentos de los inmigrantes, los cuales poseían una cultura inferior y había que ayudarlos a superarla. La segunda viene de los años 70 y se apoya en dos presupuestos distintos. El primero es la no-jerarquización de las culturas, no considerando las “desigualdades”, sino sólo las “diferencias”. El segundo es la valoración de esas diferencias culturales como una fuente de enriquecimiento mutuo y de ayuda al desarrollo cultural de todos. La educación multicultural fue asumida a comienzos de los 70 por el Consejo de Europa pensando en un nuevo proyecto de futuro para la sociedad europea actual y futura. El objetivo era promover por la educación un *“diálogo intercultural”* que suprimiese los conflictos entre las culturas.

La “educación multicultural” se entendía ya en 1984 como un *“término discutible, creando confusión en las mentes de muchos teóricos de la sociología y de la educación”* (Husen

& Opper, 1984, 135). En general hace alusión a un conflicto filosófico y a un amplio desacuerdo entre los autores acerca de la naturaleza de la educación multicultural. La mayoría de los autores insisten en que se basa fundamentalmente en un cambio del currículum, el cual parece que incrementaría la comprensión de las distintas culturas, y, por tanto, la aceptación de la diversidad cultural en la escuela.

Zabalza (1992, 46) señala que en las sociedades occidentales y en la actualidad, el origen de la multiculturalidad y de la heterogeneidad cultural llega de otros países a través de:

- Las inmigraciones de personas, en primer lugar,
- las influencias externas por el turismo, por los nuevos sistemas productivos transnacionales, por las producciones culturales (libros, películas, canciones, prensa, TV, etc.)
- La presencia cada vez mayor de razas muy distantes en lengua, religión (sectas, grupos religiosos), recursos económicos y culturales, costumbres sociales, etc.

La educación cultural es una innovación en educación, es un proceso continuo y dinámico, el cual debe ampliarse y diversificarse en su adaptación a las circunstancias cambiantes (Husen & Opper, 1984). Lo que es cierto es que este concepto va más allá de la comprensión y aceptación de culturas diferentes. Debe centrarse en el individuo en el seno de una sociedad culturalmente pluralista, intentando conseguir la igualdad de logros educativos entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales.

Hablamos de una educación intercultural cuando se entiende en un contexto so-

cial al igual que la educación multicultural la entendemos en la escuela. En ocasiones hablamos de educación “multicultural” y en otras de educación “intercultural”, tomándose ambas expresiones como sinónimas y utilizándose indistintamente. Para Feroso (1992, 9) *“cabe diferenciarlas en un leve matiz, y es que lo de “multicultural” se refiere a una situación dada, mientras que lo de “intercultural” apunta ya a la solución, puesto que se quiere ya instaurar una relación activa entre cultura y actitudes inter-relacionales de mutuo conocimiento y aprecio por parte de las etnias que conviven en la escuela, como base de una comprensión y aceptación recíprocas”*.

La educación multicultural ha adquirido una dimensión global y unitaria, es decir, es una educación intercultural la que se da a todos los niños que conviven en una situación multicultural con la finalidad de crearles actitudes humanistas que superen una mentalidad excesivamente estrecha en este sentido, ya que la sociedad en la que nos movemos nos lleva irremediablemente a la aceptación del concepto de tolerancia, al pluralismo y, en palabras de Quintana Cabanas (1989), a la comprensión internacional, a la comprensión entre los pueblos y al respeto a los mismos basándose en la aceptación de los demás. Toda esta aceptación es lo que da lugar a un nuevo concepto de educación basada en el multiculturalismo y el interculturalismo.

El concepto de educación multicultural se basa en una diversidad étnica, y en la escuela, a la diversidad étnica en el aula (Verma, 1984; citado en Quintana, 1989), lo que puede suponer, por ejemplo, la eliminación del material didáctico que contenga prejuicios raciales, así como en una intervención del profesorado que evite la marginación y que, sobre todo, estimule la relación entre los diversos grupos y la adquisición de hábitos interculturales.

2. Aspectos sociales y culturales de la educación intercultural y multicultural

Comenzamos afirmando que junto a la expresión “educación multicultural” y “educación intercultural”, se emplean otras expresiones próximas como “educación multiétnica”, “educación multirracial”, “educación multilingüe” y “educación pluralista”. Con este tipo de terminología fundamentalmente implicamos de forma genérica un enriquecimiento mutuo, además del reconocimiento y valoración de las culturas que se encuentran en la institución escolar.

La Educación intercultural no se puede identificar como un área transversal ni tampoco con la Educación para la paz, aunque tenga elementos y características de ambas. La Educación intercultural para Ibáñez (1995) es algo más amplio que tiene que ver con la respuesta que la sociedad da en su conjunto a una situación de gran movilidad social actual. Así se fundamenta en los aspectos culturales y sociales del currículo y constituye un modelo de intervención que afecta a toda la escuela. Esto repercute en la tarea de apoyo por parte de los servicios externos a la escuela para dar respuesta a los problemas que plantea la Educación.

La situación multicultural para Quintana (1989) proviene de la natural coexistencia de diversos pueblos en un mismo Estado, o de la dominación política sobre un pueblo, o de las migraciones laborales, o de ambos fenómenos a la vez. Supone la presencia en un mismo territorio de culturas distintas y en dos dimensiones: una que se denomina “vital” (sistema de

valores, concepto del trabajo y del ocio, tipo de economía familiar, hábitos de vida, etc.); y otra que se denomina “intelectual y estética” (lengua, arte, literatura, folklore, etc.).

Dentro de la Educación intercultural también debemos incluir aquellas comunidades que están culturalmente en minoría debido a razones de carácter ideológico, económico, grupos dominados. En este sentido toda la sociedad es multicultural y pluricultural, utilizados en este sentido como sinónimos, lo que significa que este tipo de educación no sólo se refiere a un grupo marginal, sino a toda la población. Así, la idea de diversidad debe entenderse desde una perspectiva psicológica, pero, sobre todo, desde la perspectiva más compleja de la *antropología cultural*.

Para Feroso (1992, 21s) son muchos los modelos centrados en la educación multicultural, señalando los siguientes: compensar déficits de otras culturas, atender las necesidades lingüísticas de los grupos sociales, combatir el racismo personal e institucional, conservar las tradiciones culturales de las minorías, comprometer a alumnos y profesores en una reforma social.

Son muchos los objetivos que se persiguen en la Educación multicultural e intercultural, así cada autor se centra en grupos de ellos como especialmente relevantes a la hora de su puesta en práctica. Vamos a analizar los objetivos propuestos por Ibáñez (1995), Mario de Miguel (1992) y Feroso (1992) como los más destacados en este ámbito de trabajo. Entre ellos podemos encontrar una cierta similitud conceptual ya que se trata en realidad de desarrollar una educación en valores.

Para Feroso (1992) los objetivos que persigue la Educación multicultural se centran en los siguientes:

- Conseguir la *competencia* multicultural, cultivar *actitudes positivas ante la diversidad* cultural presente en la sociedad y en la erradicación de prejuicios,
- formación de *habilidades comunicativas*, preparar para una *comprensión y enriquecimiento mutuo* entre las culturas, así como
- la capacidad para reflexionar críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia,
- conseguir la máxima *igualdad de oportunidades* para los alumnos procedentes de minorías culturales.

Para Mario de Miguel (1992) los objetivos son:

- Fomentar el *respeto y comprensión entre los individuos*, los pueblos y las culturas a fin de cambiar el etnocentrismo que preside las relaciones actuales por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración.
- Facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar *su identidad cultural*.
- Asumir como un principio básico educativo el *respeto por los derechos del hombre* ante cualquier tipo de violación.
- Formar en los hombres y en los pueblos una *conciencia social justa y solidaria*.
- Integrar en el sistema escolar la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales.
- Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos humanos humanitarios.

Para Ibáñez (1995) son los siguientes:

- Favorecer *prácticas educativas interculturales* que propicien el cambio en las relaciones que se producen dentro de la escuela y en el entorno social.
- Potenciar la interrelación entre las diversas culturas en orden a garantizar un *espacio cultural común*, sin renunciar por ello a la identidad original.
- Preparar a los educandos para vivir adecuadamente la realidad política, social, política y económica que encontrarán y experimentarán en el contexto culturalmente diverso en que transcurrirá su vida. Para ello será necesario fomentar el *respeto y la comprensión entre las personas y los pueblos*, propiciando una conciencia social justa y solidaria.

Estos objetivos son los que hacen de la educación intercultural una alternativa necesaria si realmente se quiere abordar el tema de las minorías. Asumir estos objetivos lógicamente conlleva un nuevo enfoque en la organización del sistema educativo, en el diseño del currículum, los métodos de enseñanza, la elaboración de textos y materiales escolares, la formación del profesorado y la investigación pedagógica

3. Principios para el desarrollo de una educación entre culturas de calidad

La educación multicultural e intercultural se rige por una serie de principios que son las directrices a través de las cuales analizamos y organizamos la educación de calidad y la aceptación de las culturas. Estos principios son los que deben impregnar la vida de la escuela en la cons-

trucción de un proyecto de convivencia para todos. Estos principios son el orden ético y moral, el orden legal y la educación (Ibáñez y otros, 1995):

- *Principios de orden ético o moral.* La diversidad es la manifestación de nuestra radical igualdad. La consideración de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, lo que determina que deben ser tratados como tales en todos los ámbitos de la convivencia social. Las culturas son múltiples, pero el ser humano es uno. Si no se está de acuerdo en esto y no existe consenso, establecemos una frontera entre lo humano y lo inhumano, lo cual justificaría conductas discriminatorias, agresivas y xenófobas.

En este sentido podemos aludir al “principio de normalización” para la inclusión de todas las personas en la sociedad de tal forma que nadie quede excluido en función de distintas variables como sexo, raza, religión, etc. Este principio alude a que se trata de normalizar el entorno, no de normalizar a las personas, adecuando los medios para los incluidos así como adecuarlo a sus capacidades.

- *Principios de carácter legal.* Se parte del supuesto de que las leyes no hacen a las personas, sino que son los hombres y las mujeres los que hacen a las leyes. Así en la Declaración de Derechos Humanos expresa claramente que son los individuos, las sociedades y los gobiernos los que están implicados en la educación.

La Constitución Española nos pone como objetivo general y esencial el “desarrollo pleno de la personalidad” así como también la LOGSE de 1990 y la LOE de 2006 prescriben la necesidad de una “*formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*”. La Ley Orgánica de Educación (2006),

introduce términos en asignaturas de tipo transversal referidos a una formación del alumno centrada en una buena ciudadanía y que respete la diferencia entre las personas, así:

– Introduce una materia referida a la ciudadanía en la Ley la Educación denominada Educación para la ciudadanía, dice que «ésta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores *con carácter transversal a todas las actividades escolares*.

– En lo que se refiere al Proyecto Educativo donde indica que «el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el *tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas*.

La Educación entre culturas ha de formar parte de esa formación integral del ser humano a fin de contribuir a una convivencia pacífica e igualitaria en los ámbitos local, estatal e internacional. Es decir, los textos legales no son un recurso de reproducción fácil, sino elementos democráticos de transformación de la realidad en su sentido más humano.

Principios educativos

La Educación entre culturas se basa en la consideración positiva de la diversidad cultural y en el respeto de la igualdad y dignidad de todo individuo. Esta idea se configura como un principio de una edu-

cación de calidad y en general, de la educación basada en la equidad. Esta educación trata de conciliar los rasgos positivos de la identidad propia con el mayor respeto a otras culturas. Esto supone aceptar ideales y también las condiciones históricas que posibilitan una u otra forma de integración social. De esta forma, los principios que se aplican a la Educación intercultural y multicultural pueden y deben aplicarse a la educación en general.

La educación, si es de calidad, es necesariamente una educación que acepta las culturas, es decir, las diferencias que son un motivo de enriquecimiento, ya que su desconocimiento nos empobrece. La educación entre las diferentes culturas ha de poner de relieve lo que nos une como seres humanos y la interdependencia de las manifestaciones culturales de los diferentes pueblos. En este sentido, la diferencia cultural no es sinónimo de desigualdad.

La Educación intercultural y multicultural no es transmisión de conocimientos, ni solamente una declaración de valores. Debe ser una experiencia vital significativa, una práctica reflexionada, un aprendizaje global, que ayude al alumnado a encontrar un sentido positivo a su vida, un sistema de valores y de categorías que le dan un contenido responsable y razonado a su ejercicio de la libertad y de la ciudadanía.

Por último decir, que esta educación constituye una amplia dimensión que impregna todo el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades, así como toda la vida misma. De esta forma, la escuela debe atender a dos requerimientos opuestos y complementarios: por una parte a la singularidad personal, a la *diversidad cultural*, así como el proyecto democrático *de homogeneidad cultural* que la educación se propone como uno de sus

finés a alcanzar. Esta es la idea de la diversidad y de universalidad, ambas juntas.

La Educación intercultural, multicultural y pluricultural puede contribuir a una convivencia humana fraterna y solidaria, así como más justa, aunque sus objetivos educativos exigen ser apoyados y reforzados por lo que se ha dado en llamar “clima social”, de esta forma, la escuela debe abrirse a la sociedad para configurar modelos de valores y eliminar los prejuicios que en ella conviven.

4. Tipos de relación entre la escuela y la diversidad de culturas

Existen varios modos de relación de las instituciones escolares con las realidades de las culturas que se incorporan a las escuelas para aprender en una sociedad multicultural. En realidad esta relación depende del tipo de educación en valores que cada escuela ofrece a sus alumnos y de la adaptación de la propia escuela a la innovación y al cambio. Zabalza (1992) realiza un análisis de esta relación y señala las siguientes:

- *Asimilación*: cuando existe este tipo de relación, la cultura minoritaria se adapta, o intenta adaptarse a la mayoritaria asumiendo sus patrones culturales y sus principios educativos.
- *Diferenciación*: las instituciones escolares tratan de dar respuesta a las características especiales de los grupos minoritarios ofreciéndoles posibilidades especiales de escolarización. Reconocen la coexistencia de diferentes culturas pero apenas sin convivencia entre los diversos grupos. Es un sistema de segregación, cada grupo en su escuela

- *Integración*: se parte del reconocimiento de la igualdad para todos los alumnos. Todos asisten a las mismas escuelas y con los mismos profesores en igualdad de condiciones. Se reconocen los derechos culturales y educativos de todos los grupos.

Coincidiendo con Zabalza, Rosales (1990) también hace referencia a la educación multicultural o intercultural como situación en la que un colectivo minoritario demanda educación en un determinado país. Rosales apunta que existen tres grandes políticas sociales y educativas en relación al hecho multicultural:

- *Asimilacionista*: implica en la mayoría de los casos la pérdida de la identidad cultural para los grupos minoritarios. Se caracteriza por el aprendizaje rápido de la cultura y lengua oficial del país.
- *Segregacionista*: supone un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo posee sus propias instituciones y sin prácticamente ningún proceso de mestizaje.
- *Interaccionista*: donde se trata de conseguir un desarrollo diferenciado de los diversos grupos culturales pero mediante la permanente comunicación entre ellos.

Desde las instituciones educativas debemos integrar estas diferencias con un currículum contextualizado acorde a las diferencias. Las minorías culturales dentro de los centros educativos no deben ser tratadas fuera del currículum sino mediante medidas de atención a la diversidad. Sería interesante un tratamiento general que comience en el propio Proyecto Curricular de Centro, a nivel de Proyectos Institucionales de carácter inclusivo y que se concrete en la atención a través de las propias programaciones de aula y en microproyectos escolares que atienden a las necesidades principales de este tipo de alumnado, centradas en la atención a la diversidad

de necesidades que presentan. Medidas básicas como la del conocimiento de los códigos básicos culturales de este tipo de alumnado así como la flexibilización del currículum, serían líneas básicas a seguir a la hora de afrontar este nuevo reto educativo. El profesor debe abogar por una serie de valores compartidos que defiendan la tolerancia y la solidaridad y forme individuos críticos que convivan en paz en nuestro actual sistema democrático.

Un sistema educativo interaccionista requiere también acciones institucionales generales. Es necesario el fomento de investigaciones contextualizadas que unifiquen una serie de criterios básicos para el tratamiento de la diversidad en este sentido en cuanto al grado de la actuación para este tipo de alumnado, características del profesorado, jerarquización de los valores a preservar... Esta nueva visión de la enseñanza no sólo iría dirigida a un tipo de población minoritaria sino a la generalidad de la población escolar. Habría que desplegar iniciativas en las que se enseñara a la ciudadanía una óptica diferente del respeto a las culturas. Enseñar al grupo mayoritario a preservar los derechos del grupo minoritario es facilitar la igualdad desde todos los ámbitos de la educación así como el cumplimiento del principio de la equidad.

5. El camino lento hacia el desarrollo de una educación entre culturas... ¿qué hacemos ahora, hacia donde vamos?

En este apartado pretendemos realizar una reflexión acerca de las líneas directrices que deberían señalar nuestro futu-

ro cultural y educativo basándonos en lo que hemos analizado hasta ahora, así como los principios básicos que deben guiar el desarrollo de una “educación” y de una “escuela” basada en la atención a la diversidad del alumnado y a las diferencias entre las culturas.

El proceso de llegar a pensar y hablar de la cultura de la diversidad en este momento arranca para Angulo y otros (1995) de tres características básicas de las condiciones de la sociedad postmoderna: la aparición de las democracias como estados de derecho regulados de forma constitucional, las leyes del libre mercado como estructura de consumo y la presencia de los medios de comunicación de masas y el desarrollo tecnológico. Estas características se combinan para formar el tipo de sociedad plural en la que nos situamos.

Esta complejidad de la sociedad en la que nos insertamos y la existencia de distintos grupos en el seno de las comunidades nos llevan progresivamente a desarrollar respuestas para su atención en el gran grupo. En este sentido, hablar de “cultura” significa hablar de “respeto a la diversidad”, esto es, hablar de la tolerancia entre culturas, lo que daría lugar a una serie de cambios a nivel interno en la sociedad y en el seno de la comunidad en la que se desarrollan las personas.

Dentro de este marco conceptual hablar de cultura y de “conocer una cultura” para Angulo y otros (1995, 23) es conocer la acción social y comprender una forma de vida. Todo esto nos llevaría a que nuestro planteamiento requiere la “*comprensión de la comprensión del otro*”, por ello la cultura de la diversidad se vislumbra como un fenómeno social y una sucesión de significados compartidos, negociados y construidos por todos en la actualidad.

En esta sociedad, por tanto, hablar de cultura y de educación en valores implica conocer el desarrollo humano que nos ha tocado vivir, *“respetando la identidad diferencial de las culturas, el valor de otras formas de racionalidad, de otros modos de valorar, vivir, conocer y hacer”* (Angulo y otros, 1995, 27s).

Hasta ahora la función primaria de la escuela y del sistema de enseñanza (como decía Lerena en 1989, 88) ha sido la de *“imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”*. Como afirma el autor, es un proceso de autolegitimación deslegitimando lo diverso e imponiendo un modelo particular de cultura en la que la escuela no solo reproduce sino que amplía y establece diferencias por clases sociales. Todo esto ha significado poseer un concepto de cultura estático, muy lejano de un proceso de aceptación de una cultura en la diversidad. En este momento el proceso se concibe dentro un marco dinámico, abierto y flexible, con una idea *“integradora”* de los grupos sociales y con la misma idea basada en la *“construcción”* y no en la *“destrucción”*.

Desde esta óptica se critica la cultura escolar burocrática y conservadora, la cual se impone sobre los sujetos y rechaza los intentos individuales de innovación. Esta forma de cultura lleva, sobre todo, a la incertidumbre y al aislamiento del profesorado, al concepto solitario del aula y del centro por parte del profesorado, a la saturación de tareas burocráticas, a la rutinización de las actividades, al individualismo competitivo, lo que ha llevado inevitablemente al conservadurismo y a la teoría de la reproducción en épocas pasadas.

El principal problema de la escuela hoy en día es el desarrollo de la propia *cultura escolar* sobre todo a nivel institucional y el cambio y la innovación que sugiere el tiempo actual en el diseño de la misma. Esto se refiere, fundamentalmente, al desarrollo por parte de todos los miembros de la comunidad escolar de la motivación para aprender tanto de profesores como de alumnos, de la necesidad de contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de una cultura de la comunidad educativa donde adquieran significado compartido y a utilizar en la vida cotidiana todo tipo de respuestas con el objetivo de atender a la diversidad social, escolar y cultural. Para Juliano (1991) sólo una aceptación de la variedad cultural en la escuela puede ser enriquecedora. Esto significa que esta idea tiene consecuencias pedagógicas y didácticas importantes y que aún no han sido desarrolladas suficientemente desde el punto de vista teórico ni práctico.

La aceptación de esta idea dinámica de la cultura y del sentido de la educación permitiría desechar la idea *“asimilacionista”* que implica proponer como modelo válido el de un sector social de la sociedad mayor y representado por la cultura dominante, y, por tanto y en segundo lugar, liberar de la necesidad de considerar a las culturas de las minorías como estáticas y acabadas, evitando su identificación con la cultura dominante de la sociedad.

Las respuestas de la escuela ante la situación de *“pluriculturalismo”* serían las siguientes:

- Procurar igualar las oportunidades sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos, aumentando la competencia de éstos en la cultura dominante.

- Centrar el interés en conocer y valorar las diferencias culturales, como forma de contrarrestar la discriminación.
- Proponerse como objetivo institucional el de defender y desarrollar el pluralismo cultural en la sociedad.

La transformación de la educación pasa por la transformación de la cultura dominante en la sociedad, creando una cultura de centro a través de la participación y la comunicación (Muñoz, 1995, 66). En realidad se implican en la práctica compartida, el debate, el clima de centro, etc., siendo estos factores los que permiten asumir la cultura de la diversidad, formando parte esa cultura de la diversidad de los valores que se promueven en la sociedad.

Las conclusiones que debemos extraer consisten en ver la “diferencia” cultural no como “un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr” (Juliano, 1991, 9). Así, “las culturas de los grupos dominados no están en desventaja con relación a la cultura dominante, no son inferiores, no representan un cúmulo de faltas, sino que representan un universo alternativo. Parece estar claro que dentro de este universo más o menos integrado, existe un proyecto histórico, una alternativa y un permanente reto a las sociedades que conocemos” (Lerena, 1989, 89).

Todo ello significa que es necesario un cambio radical de la concepción del mundo que considere la diferencia cultural como un bien en sí mismo, considerando a la escuela como un agente facilitador del desarrollo de la comprensión y la acción. Para todo ello requerirá un “contexto de vida e interacciones estrechamente ligado a los problemas, situaciones, interrogantes y códigos que se intercambian no para reproducirlos, sino para entenderlos, cuestionarlos, compararlos, enriquecerlos y transformarlos. Cuando la estructura académica y social de

la escuela ofrezca este contexto de vida e interacciones, el aprendizaje como proceso de enculturación dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones” (Angulo y otros, 1995: 33).

Una escuela para la comprensión supone la vivencia cultural, y esto requiere un contexto donde se viva la cultura en sus múltiples manifestaciones. Esta escuela no restringirá las posibilidades de un individuo ni de la colectividad a una concepción unitaria de la persona. Para Melero (1996) es necesario considerar la cultura de la diversidad como proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la sociedad del siglo XX. De esta forma “la escuela comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad es el germen de lo que ha de constituir una sociedad democrática, pluralista y socializante en España” (Melero, 1996: 29). Sin embargo, las instituciones escolares, como afirma Torres (2008), se constituyen en un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios, pero, en la medida en que tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas en las desigualdades ya que continúan legitimando prácticas que originan marginación. Así en los centros escolares todavía se encuentran presentes nueve estrategias curriculares incorrectas que es preciso superar: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, «psicologización», paternalismo, «infantilización», extrañeza y «presentismo».

La cultura de la diversidad como potencial de transformación debe penetrar en lo más profundo de la educación (moral, valores, etc.) y no en la parte puramente

estructural, de ahí que se ha de producir una toma de conciencia radical a nivel legislativo y del profesorado que permita un cambio profundo en su gestión y en su pensamiento pedagógico (Melero, 1996).

Referencias

- ANGULO, F.; MELERO, M. A. Y PÉREZ, A. (1995). Una escuela para comprender y actuar en la sociedad posmoderna, *Kikiriki*, 37, 21-34.
- MIGUEL, M. (1992). Minorías y educación intercultural, *Bordón*, 44 (1), 23-35.
- FERMOSO, P. (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- HUSEN, T. y OPPER, R. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- IBÁÑEZ, J. y otros (1995). *Educación sin fronteras*. Madrid: MEC.
- JULIANO, D. (1991). Antropología pedagógica y pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 8-10.
- LERENA, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de lectores.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE). De 4 de Mayo de 2006.
- LÓPEZ MELERO, M. (1996). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38.
- MUÑOZ, E. (1995). La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 64-69
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- ZABALZA, M. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural, *Bordón*, 44 (1), 45-58.

Sobre la autora

Elena Hernández de la Torre

Profesora titular de la Universidad de Sevilla, de la Facultad Ciencias de la Educación, del Dpto. Didáctica y Organización Escolar. El área de trabajo se sitúa en dos vertientes, por un lado la escuela para todos y escuela inclusiva, así como las dificultades y diferencias en el aprendizaje escolar de los alumnos y las barreras a la inclusión escolar; en segundo lugar la función tutorial del profesor universitario para el desarrollo de "buenas prácticas docentes" en la educación superior. La experiencia en estos campos de trabajo es de 20 años.

eht@us.es

Recensiones

(Reviews)

Recensión

TORRES, J. A.; COLMENERO, M. J. y HERNÁNDEZ, A. (2009).
Programas de adaptación curricular para una educación inclusiva:
casos prácticos. Jaén: Joxman.

ISBN: 978-84-92623-14-03
 181 páginas.

¿Qué son los programas de adaptaciones curriculares? Es una pregunta que suena con mucha frecuencia e intensidad en distintas aulas universitarias en las que se imparten asignaturas tales como Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Educación Especial, Didáctica General.

Desde hace ya bastante tiempo, observábamos que en el mercado había gran cantidad de bibliografía de manuales referidos al concepto, elaboración y funciones de las adaptaciones curriculares; sin embargo, era inexistente un manual en el que se viera adaptaciones curriculares basadas en casos reales.

Este manual está pensado en lo que se nos avecina próximamente en la Universidad tras la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), este libro va a resultar de una utilidad extraordinaria. Como ya sabemos, esta incorporación va a tener consecuencias y cambios a nivel metodológico ya que va a implicar la puesta en marcha de diferentes estrategias metodológicas, no sólo clases magistrales, empleando diversos tipos de agrupamientos y actividades: seminarios, talleres, debates, mesas redondas, prácticas, etc. y ello va a suponer indiscutiblemente el que el estudiante tenga un papel mucho más activo, del que tiene ahora.

Después del marco de actuación en programas de adaptación curricular, constitutivo del primer capítulo, comienzan los diferentes bloques prácticos.

El bloque I versa sobre discapacidad psíquica, aquí encontramos cinco adaptaciones curriculares sobre esta discapacidad. El bloque II trata sobre trastornos generalizados del desarrollo y síndrome afines, con cinco casos (autismo, asperger, X frágil...). El bloque III versa sobre la discapacidad visual, presentando un caso afectado de síndrome de Löewe. El bloque V trata sobre discapacidad en el lenguaje con dos adaptaciones muy interesantes: afasia y dislexia. El bloque VI versa sobre la respuesta en centros específicos, en concreto sobre la etapa de tránsito a la vida adulta y laboral. El bloque VII trata sobre altas capacidades.

En líneas generales estamos ante 181 páginas de casos prácticos sobre adaptaciones curriculares, dentro del esquema: descripción del caso, identificación de las necesidades educativas especiales, determinación de las necesidades educativas especiales, necesidades educativas especiales y por último una propuesta curricular.

FERNANDO PEÑAFIEL MARTÍNEZ
Universidad de Granada

(P. 135)

Normas de publicación

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista de Educación Inclusiva <rei@ujaen.es> por el sistema de “archivos adjuntos” (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 puntos. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:

Notas. Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.

Bibliografía. Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).

Resumen. Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.

Palabras clave. Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.

Abstract. Traducción al inglés del resumen realizado previamente.

Keywords. Traducción inglesa de las palabras clave.

Datos del autor. Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
8. El artículo no deberá exceder de 20 páginas, todo incluido.
9. Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes. En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].
10. La Revista de Educación Inclusiva adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) Publication

Manual (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. Ejemplo: "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992: 47).

Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.

La estructura de las referencias bibliográficas es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):

- Para libros: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre, en mayúscula. (Año). Título del libro (en cursiva). Ciudad de publicación: Editorial. Ejemplo:

* MOLINER, M. (2008). *Escuela y comunidad*. Madrid: Morata.

- Para artículos de revistas: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre en mayúscula. (Año). Título del artículo. Título de la Revista en cursiva, volumen (número), páginas. Ejemplo:

* TORRES, J. (2001). La educación y la situación política de la institución familiar: algunas perversidades. *Investigación en la Escuela*, (1) 44, 51-75.

- Para capítulos de libros: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre, en mayúscula. (Año). Título del capítulo entre comillas. En Iniciales del Nombre. Apellido (eds.): Título del libro, (pp. páginas). Ciudad de publicación: editorial. Ejemplo:

* MORANT DEUSA, J. (2000). "Historia de las Mujeres e Historia: innovaciones y confrontaciones". En Barros, C. (Ed.) *Historia a debate. Problemas de historiografía*. Madrid: Cátedra, pp. 293-304.

11. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como

tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Consejo de Dirección atendiendo al contenido del manuscrito.

12. El Consejo de Dirección se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la educación inclusiva.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- Para trabajos de investigación: Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- Para trabajos de revisión teórica: Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- Para trabajos de experiencias: Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos

Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista de Educación Inclusiva, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

Artículos publicados

La Revista de Educación Inclusiva no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio todas las personas a las que les sea publicado un artículo recibirán, si así lo desean, los archivos maquetados del número de la revista donde se publica su artículo. La Revista de Educación Inclusiva no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

Educación especial / Atención a la diversidad Dificultades de aprendizaje

- **Las TIC para la igualdad**
Nuevas tecnologías y atención a la diversidad 9788466574860
- **Convivir en la diversidad**
Una propuesta de integración social desde la escuela 9788466521161
- **Educar para la diversidad en la escuela actual**
Una experiencia práctica de integración curricular 9788466588744
- **La convivencia sin violencia**
Recursos para educar 9788466519816
- **Discapacidad y autoestima**
Actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física 9788466550611
- **¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención?**
Una guía para padres y maestros 9788466539524
- **Convivencia infantil y discapacidad** 9788466541725
- **Dislexia**
Perspectivas, evolución y controversias 9788466539753
- **Escuela y sociedad multicultural**
Propuestas educativas para trabajar con alumnado extranjero 9788467617900
- **Escuela y discapacidad intelectual**
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria 9788467619508
- **Cine y diversidad social**
Instrumento práctico para la formación en valores 9788467616040
- **La educación afectivo-sexual y la discapacidad** Próxima Publicación
- **Redes naturales de apoyo educativo**
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria Próxima Publicación
- **Aulas multisensoriales y de relajación**
Atmósferas para el crecimiento y el desarrollo humanos Próxima Publicación

Educación infantil

- **Educar en valores y aprender jugando**
Propuesta didáctica globalizadora para Educación Infantil 9788466593182
- **Alas de libertad**
Prevención de la violencia de género en Educación Infantil 9788467607925
- **Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil**
Guía para padres y maestros 9788466539449
- **Hablemos de sexualidad con los niños**
Guía práctica para padres, educadores y maestros 9788466551564
- **La planificación didáctica en Educación Infantil**
Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas 9788466572613
- **¡Aprende a cuidarte!**
Prevención del abuso sexual infantil para niños de 7 a 12 años 9788466584302
- **Jugar por jugar**
El juego en el desarrollo psicomotor y el aprendizaje infantil 9788467613056
- **El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil** Próxima Publicación
- **Los TIC y el desarrollo de las competencias básicas**
Una propuesta para Educación Primaria Próxima Publicación

Fomación del profesorado Tecnología educativa

- **La formación en Internet**
Guía para el diseño de materiales didácticos 9788466520546
- **E-actividades**
Un referente básico para la formación en Internet 9788466547680
- **Nuevas tecnologías en Educación Infantil**
El rincón del ordenador 9788466545679

- **Enseñanza con TIC en el siglo XXI**
La escuela 2.0 9788466593168
- **La videoconferencia**
Aplicaciones al ámbito educativo y empresarial 9788467614799
- **Formación Semipresencial Basada en la Red (blended learning)**
Diseño de acciones para el aprendizaje 9788467613391
- **Leer y redactar en la Universidad**
Del caos de ideas al texto estructurado 9788466564731
- **Técnicas de memoria para estudiantes** 9788466568289
- **Cómo triunfar en los estudios**
Guía práctica para estudiantes 9788466578738
- **Educación basada en competencias**
Nociones y antecedentes 9788466584241
- **Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas**
Cómo abordar problemas actuales y enseñar de forma contextualizada 9788466572590
- **El desarrollo de la lengua oral en el aula**
Estrategias para enseñar a escuchar y hablar 9788466567947
- **Arte y parte**
Desarrollar la democracia en la escuela 9788466576666
- **Aprendizaje basado en problemas**
De la teoría a la práctica 9788466545525
- **El ABC del aprendizaje cooperativo**
Trabajo en equipo para enseñar y aprender 9788466545532
- **Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza**
Aprendizaje cooperativo 9788466573559
- **Metodología de la investigación y evaluación** 9788466547314
- **Optimicemos la educación con PNL**
Su aplicación práctica al trabajo docente 9788466506946
- **Asertividad y escucha activa en el ámbito académico** 9788466541831
- **Cómo prevenir la violencia en la escuela**
Estudio de casos y orientaciones prácticas 9788466567824

- **Enseñar a pensar, enseñar a vivir**
Educar mediante el diálogo ciudadanos democráticos Próxima Publicación
- **La pizarra digital**
Una ventana al mundo desde las aulas Próxima Publicación
- **Videoblogs y audiovisual 2.0**
Usos educativos Próxima Publicación
- **El software libre en los contextos educativos** Próxima Publicación
- **La Webquest**
Aproximación práctica al uso de Internet en el aula Próxima Publicación

Biblioteca Grandes Educadores

- **Decroly**
Una pedagogía racional 9788466542043
- **Pestalozzi**
La confianza en el ser humano 9788466542036
- **Rousseau**
Pedagogía y política 9788466541978
- **Montessori**
La educación natural y el medio 9788466541985
- **Piaget**
La formación de la inteligencia 9788466541992
- **Froebel**
La educación del hombre 9788466542005
- **Comenio**
Ángel de la paz 9788466542012
- **Herbart**
La educación a través de la instrucción 9788466542029
- **Vigotski**
La construcción histórica de la psique 9788466541770
- **Wallon**
Su pensamiento, base de una psicopedagogía social y ecológica 9788466569071
- **Braille**
El acceso de los ciegos al conocimiento 9788467620801
- **Sullivan y Keller**
Su lucha por los discapacitados sensoriales 9788467620825

Otros títulos en: www.eduforma.com/educación-psicología

