
Educación inclusiva: ¿cuestión de competencias?

Inclusive education: An issue of competence?

Francisco Javier Ramos Pardo

Universidad de Castilla La Mancha

franciscoj.ramos@uclm.es

Irene Martínez Martín

Universidad Complutense

iremartinezz@gmail.com

Recibido el 28 de marzo 2012
Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: Partiendo de distintas investigaciones con jóvenes que no han conseguido completar con éxito la educación obligatoria, se analiza cómo se construye el concepto de fracaso escolar y lo que el mismo supone para dichos jóvenes. Asimismo, se analizan algunas de las políticas educativas públicas que se han implementado con el fin de paliar este desajuste del sistema educativo y si pueden considerarse medidas de educación inclusiva. Seguidamente se valora si el enfoque por competencias podría ayudar a superar el problema del rezago educativo que termina convirtiéndose en abandono escolar y se proponen algunas características que tendría que cumplir para ello.

Palabras clave: Educación inclusiva; Equidad educativa; Fracaso escolar.

Abstract: The paper discusses how to build the concept of academic failure and what it means for young people who have failed to successfully complete compulsory education starting from different research with these young people. It also discusses some of the public education policies that have been implemented in order to overcome this gap of the educational system and whether they can be considered actions of inclusive education. Then it assesses whether a competency-based educational system could help overcome the problem of educational backwardness that becomes dropout and suggests some features that would have to meet for it

Keywords: Inclusive education; Educational equity; Academic failure.

Introducción

Este trabajo está basado en varias investigaciones que venimos realizando en el marco de algunos proyectos financiados por la Administración tanto a nivel nacional como local. Dichas investigaciones se enmarcan en un paradigma hermenéutico-crítico y en ellas hemos tenido ocasión de entrevistar a jóvenes participantes en programas educativos tanto formales como no formales que se les ofertan cuando no han conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO). Algunos de estos programas suponen un primer acercamiento al mundo laboral para estos jóvenes. Asimismo hemos podido entrevistar a docentes de dichos programas y a responsables de formación de algunas empresas, ayuntamientos y sindicatos.

Partiendo de dichas investigaciones y, ante la reciente y creciente oleada pro-competencias, queremos introducir una reflexión sobre aquellos alumnos tachados de fracasados escolares que, si nadie lo remedia, pronto empezarán a ser tildados de incompetentes. Sospechamos además que esa incompetencia no solo estará referida al plano laboral sino que también consistirá en una incompetencia social y ciudadana.

En nuestras investigaciones hemos podido observar cómo algunas Comunidades Autónomas, por ejemplo la de Madrid, están llevando a cabo procesos de mercantilización de la educación, privatización de la educación pública y *exclusión incluyente* (GENTILI, 2007). A esta línea ideológica de actuación le viene como anillo al dedo la fórmula de educación por competencias ya que sirve para responsabilizar al alumno de su falta de competencia académica y, más tarde, de su falta de competencia laboral o “empleabilidad”.

Ante esta situación, ¿qué deben hacer los medios de comunicación? ¿Seguir el juego a la administración educativa? ¿Publicitar la incompetencia del alumnado en base a pruebas estandarizadas o a un currículum prefijado, enlatado, que dice preparar para la sociedad actual?

Vivimos tiempos de incertidumbre. Pero esa incertidumbre propia de la modernidad líquida de la que habla BAUMAN (2005) es una característica profunda y arraigada en nuestras sociedades dominadas por los mercados y el consumismo. No podemos luchar contra esa incertidumbre prefijando competencias en los planes de estudio y siguiendo con las mismas prácticas en las aulas y las mismas políticas educativas. Primero, porque estamos poniendo la educación al servicio de los mercados. Segundo, porque es muy posible que esas competencias hayan dejado de ser válidas ante una realidad social tan cambiante como la actual. La única competencia con cierto futuro, si queremos adaptarnos a este mundo, sería aprender a vivir en la incertidumbre. No obstante, quizá la única salida sería intentar cambiar las cosas, situar a la persona y no al mercado como medida de todas las cosas.

Por eso proponemos trabajar con estos in-competentes partiendo de la incompetencia. No en el sentido de que no sean o seamos capaces, sino en el sentido de buscar otra lógica que no sea la de las competencias como adaptación a la normativa

educativa o a las demandas del mercado. Otras formas de conocer, hacer, convivir y ser, que supongan alternativas a un mercado que no solo es injusto y deshumanizador, sino que también es el mayor de los incompetentes como nos ha dejado ver y padecer con la reciente crisis. En la búsqueda de esas otras lógicas que mejoren la educación inclusiva desde el sistema educativo realizamos esta reflexión.

El fracaso escolar

Como ya hemos apuntado en otros trabajos (BLANCO Y RAMOS, 2009; CABELLO Y RAMOS, 2009) el fracaso escolar es un concepto confuso sobre el que se vierten una serie de opiniones desde distintos campos sociales y del saber. Y ello, a pesar de la confusión que existe sobre dicho objeto de conocimiento. De hecho, algunos autores afirman que es necesario concebirlo como un constructo social que tiene que ver con un sistema de valores y una forma de interpretar la realidad.

Realmente, llama la atención la facilidad con la que se habla del fracaso escolar en cualquier ámbito y los pocos estudios que en nuestro país, más aún en la Comunidad de Madrid, se han realizado al respecto para poder llegar a la comprensión de los procesos que originan ese constructo. Desde la Administración y algunos profesionales se suelen equiparar conceptos como retardo curricular, abandono, no acreditación, no promoción, no idoneidad o sobreedad, los cuales se mezclan con ideas preconcebidas en cuanto al origen social del alumnado y su rendimiento. Y todo esto se mete en el saco sin fondo del fracaso escolar.

Si queremos adentrarnos en comprender y analizar el problema del fracaso escolar, creemos que tres puntos fundamentales son:

- Superar el estancamiento proveniente de considerar el fracaso en la etapa escolar como responsabilidad única del alumnado, ya que hay factores sociales, escolares, culturales y familiares que, sin ser la causa única, forman parte del problema. Dentro de este punto, vamos a comenzar una investigación que analice la experiencia vivida por profesores y alumnos cuando el fracaso escolar se ha producido.
- Analizar cómo es, en términos de CHARLOT (2006), la relación con el saber por parte de los jóvenes, para poder facilitar el paso de una relación binaria (se sabe o no se sabe) a otra progresiva (se sabe pero se puede saber más y mejor).
- Definir los aprendizajes y contenidos que deban ser considerados básicos en la etapa educativa obligatoria.

Lo que para nosotros no tiene justificación ni sentido es que, ante realidades como la de nuestro sistema educativo en que un elevado porcentaje de alumnos no alcanza el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, no tengan cabida la reflexión y el replanteamiento de las prácticas educativas por parte de las administraciones

educativas, de la institución escolar y el profesorado, lo cual equivale a asumir que este alumnado es el único responsable de su bajo rendimiento y que está predeterminado a la exclusión educativa y, en general, a la exclusión social.

Técnicas de maquillaje o el olvido de ciertos sectores del alumnado

De hecho, la lista de programas y actuaciones de educación compensatoria y atención a la diversidad, desde la aparición del informe COLEMAN en 1966, va en aumento. En la actualidad, incluso se crean programas específicos en algunas comunidades autónomas, como la de Madrid, que se vienen a sumar a las medidas propuestas por el gobierno central. A pesar de ello, dichas medidas no pasan de ser un cumplimiento en lo formal-normativo sin más, ya que su planteamiento no aborda lo sustancial de la situación socioeducativa y su alcance en la práctica es claramente insuficiente.

Por otra parte, y más allá del enfoque compensatorio subyacente, incluso más allá de su impacto, es alarmante la poca atención e interés que despiertan este grupo de alumnos. Se desarrollan medidas y se crean programas, o se les cambia el nombre, para hacer creer que se está atendiendo a esta población y trabajando por la equidad en educación. Pero si atendemos al control, seguimiento, evaluación y mejora de los programas, tenemos que concluir que se trata de medidas populistas que no tienen efectividad porque no interesan. Los cambios que se dan en dichos programas responden frecuentemente a la improvisación, a modas pedagógicas o a un intento de maquillar la realidad, más que estar basados en estudios serios sobre sus aciertos y dificultades. Podríamos relacionar este modo de proceder con procesos de exclusión incluyente, según los cuales, los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas formas, en el marco de dinámicas de inserción institucional que acaban resultando insuficientes para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social (GENTILI, 2007).

También cabe pensar, ante las evidencias halladas y a falta de mejores datos y nuevos estudios, en falta de interés de la Comunidad de Madrid por llegar a comprender las causas del bajo rendimiento académico de cierto alumnado y en qué medida estas se relacionan con las políticas educativas públicas. Una de estas políticas públicas apunta directamente a la mercantilización de la educación y la preocupante selección del alumnado que se está haciendo en la escuela pública concertada que crea *guettos* en la pública y que pervierte el sentido y las funciones de justicia social de cualquier sistema educativo democrático.

En lo que concierne al alumnado, esa función de justicia social termina por no cumplirse y se delega como último recurso en un tercer sector que, en el mejor de los casos y de los sentidos, hace lo que puede. Este desplazamiento de funciones no busca la complementariedad entre educación formal y no formal, siempre deseable, sino que supone el abandono de su deber por parte de la administración.

Sobre las competencias y los incompetentes

Esta lógica mercantilista que se apodera de los sistemas educativos se plasma hoy en día en la lógica de las competencias y la acreditación. Conceptos cercanos a la ideología del capital humano como los de empleabilidad, productividad, rendimiento, etc., comienzan a formar parte progresivamente del lenguaje educativo hasta el punto en que alguno de estos conceptos, como el de competencia, se introduce en una Ley Orgánica sobre educación, todo ello gracias a la presión ejercida desde las grandes empresas y poderes económicos.

Las nuevas habilidades de conocimiento y de gestión y, por tanto, las nuevas competencias para la empleabilidad tienden a alejar el horizonte de la educación y formación profesional como derecho social subjetivo. La ideología del capital humano se presenta bajo una nueva forma, en una perspectiva desintegradora y justificadora del agravamiento de la desigualdad y la exclusión social. Esta ideología, reciclada, vuelve para explicar, o intentar explicar, el agravamiento de las desigualdades en el capitalismo contemporáneo. Así, se hace más fácil atribuir al individuo la responsabilidad que tiene en sus desgracias y su derrota.

Estos nuevos conceptos se traducen en metodologías que el profesorado debe aprender a utilizar y que sirven de distracción de lo que debería ser el objeto principal de preocupación: la cultura que se transmite en las instituciones educativas y el tipo de sociedad que se desea para el futuro.

Esta nueva lógica y lenguaje de las competencias se enmarca dentro de un enfoque técnico de la educación (TORRES, 2008), en el que unos expertos son los que deciden cuál es la mejor forma de organizar y llevar a cabo la práctica educativa y los profesores se convierten en meros ejecutores de la programación. De la educación como proceso técnico queda fuera la política y, por tanto, no se cuestiona las diferentes concepciones que sobre este nuevo lenguaje puedan tener los distintos partidos e ideologías. Y, desde luego, queda al margen cualquier planteamiento sobre la finalidad de la educación y el modelo de sociedad que queremos construir.

El nuevo lenguaje de las competencias debería ser fruto de un diagnóstico claro sobre los problemas educativos actuales, para no quedarse en moda pasajera. Sin embargo, no está claro dicho diagnóstico y, por tanto, no podemos saber si se trata de una metodología acertada y adecuada a nuestro contexto o no. De hecho, antes de ser impuesta a través de una ley, la Administración debería hacer algún proyecto piloto para ver si dicha metodología aporta soluciones a las dificultades que tiene el sistema educativo.

Ya es sabido en nuestro país que el principal problema para implantar una reforma educativa es que, en muchas ocasiones, se queda en nuevos lenguajes y metodologías

impuestos de arriba abajo a un profesorado al que no se le ha tenido en cuenta y que es el que tendrá que llevarlos a la práctica.

Implicaciones del enfoque por competencias para la educación inclusiva

El enfoque por competencias puede suponer una nueva forma de organizar el currículum, una nueva metodología y nuevas formas de hacer en el aula. Pero no se nos debe olvidar que la cultura de una parte del alumnado y su diversidad se siguen quedando, en muchas ocasiones, fuera del currículum y las metodologías oficiales.

Este enfoque podría suponer ciertas oportunidades para el alumnado que tradicionalmente ha quedado excluido de la cultura oficial y del éxito académico ya que, ahora, no se trata solo de acumular conocimientos y disponer de buenos recursos y herramientas para acceder a la información. Al igual que las competencias tampoco consisten en saber hacer sin más. Se trata de transferir conocimientos a la práctica. Y además a una práctica contextualizada, a una realidad que hoy en día se caracteriza por la abundancia de situaciones complejas.

No se trata de renunciar a los saberes básicos. Evidentemente, las competencias requieren esos saberes. Pero hay que hacer énfasis en dos cuestiones: en primer lugar, dichos saberes habrán de ser básicos y significativos para todo el alumnado, no solo para el más adaptado al sistema; esto implica una revisión de los contenidos curriculares desconfiando de la pretendida neutralidad en su definición, ya que todos ellos, al igual que las competencias, distan mucho de significar lo mismo dependiendo de quién y desde dónde se elaboran o enuncian.

En segundo lugar, los saberes sin más, sin saber cómo ponerlos al servicio de las personas en la vida diaria, no solo no suponen competencias sino que son inútiles. La escuela precisa enseñar a sus alumnos a transferir y aplicar esos saberes en el día a día. Esta dimensión “aplicativa” requiere, fundamentalmente, de tiempo para poder ejercitar la práctica de los saberes. Por tanto habrá que seleccionar muy bien cuáles serán dichos saberes que para nuestra sociedad se consideran básicos.

También parece evidente que una nueva forma de organizar el currículum para desarrollar competencias implica terminar con la compartimentalización de las disciplinas. Si lo que se pretende es ayudar al alumnado a responder a las necesidades y retos derivados de nuestra vida diaria, a resolver problemas y, en definitiva, a ejercer como ciudadano de pleno derecho en la realidad del siglo XXI, la escuela no puede seguir dividiendo artificialmente dicha realidad, creando situaciones y contextos de laboratorio que dificultarán la transferencia de saberes antes mencionada.

Los jóvenes que ya tenían éxito en la escuela de acumulación de conocimientos seguirán construyendo sus competencias e insertándose en la sociedad con ciertas garantías. Para aquellos tachados de fracasados que terminaban excluidos del sistema escolar, un enfoque por competencias bien fundamentado podría ser la oportunidad para alcanzar las herramientas indispensables para vivir en su sociedad.

Desde nuestro punto de vista, la educación ha de funcionar como herramienta para que los jóvenes encuentren sentido a su existencia, no solo como acreditación. De ese modo puede contribuir a la inserción en el mundo adulto, donde el trabajo es uno de los campos de la vida de las personas, que contribuye a su emancipación y autonomía, pero no el único. La educación inclusiva lleva implícito el papel de inserción social de la educación. Pero esta inserción debe ser de calidad. No se trata de poner mano de obra barata, procedente en su mayoría de clases sociales bajas o personas inmigrantes, al servicio del mercado.

Ahora bien, si decidimos ingenuamente que el objetivo de los procesos educativos hoy en día consiste simplemente en hacer que el alumnado se adapte a la sociedad y encuentre un puesto de trabajo, seguramente fracasaremos en muchas ocasiones. El mercado dará de lado a muchos alumnos por no adaptarse a sus necesidades, por falta de las competencias que dicho mercado necesita, y colgará la etiqueta (otra más) de incompetentes a dicho alumnado.

Si el no querer amoldarse a los imperativos del mercado significa ser incompetente, si los incompetentes están más interesados en intentar cambiar las cosas, en respetar e incluir la cultura y diversidad de todo el alumnado en el curriculum oficial y en creer que otra educación y otra sociedad más justas e igualitarias son posibles, nos declaramos incompetentes y deseosos de trabajar con profesorado y alumnado incompetente en ese mismo sentido.

Bibliografía

BAUMAN, Z. *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, Paidós, Barcelona, 2005.

BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007.

BLANCO, M., y RAMOS, F. J. “Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira”, *Revista iberoamericana de educación*, 50, 2009, pp. 99-112.

CABELLO, M. J., y RAMOS, F. J. “Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación”, *Revista de educación*, 349, 2009, pp. 243-267.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, 1997.

CHARLOT, B. *La relación con el saber*, Libros del zorzal, Buenos Aires, 2006.

ESCUADERO, J. M., y LUIS, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Octaedro, Barcelona, 2006.

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Akal Madrid, 2002.

GENTILI, P. *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, Homo Sapiens, Rosario, 2007.

GIMENO, J. (Ed.). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Morata Madrid, 2008.

IMBERNÓN, F. *10 Ideas Clave: La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Graó, Barcelona, 2007.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001.

MORIÑA DÍEZ, A., y PARRILLA LATAS, Á. “Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva”, *Revista de educación*, 339, 2006, pp. 517-539.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Graó, Barcelona, 2004.

TORRES, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid, 2001.

TORRES, J. “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos”, J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008.

