

La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad

LOMCE, a dismal picture that fails to respond to diversity

Miguel López Melero¹

Resumen

En este artículo planteo que la LOMCE no debe entenderse como algo aislado en las 'políticas' del Partido Popular. Por el contrario, al igual que en sanidad, justicia, seguridad ciudadana, etc., son políticas que han sido elaboradas con una misma finalidad: un cambio de rumbo ideológico puesto que hay que construir otra ciudadanía, otra sociedad, un ser humano con pensamiento neoliberal. Y en concreto, en cuanto a la *Respuesta a la Diversidad*, la LOMCE desmonta todo un modelo comprensivo e inclusivo de escuela que hablaba de solidaridad, cooperación, respeto, justicia, democracia, etc., por un modelo elitista, segregador y discriminatorio, matando las ilusiones de aquellas personas que confiábamos en que era posible construir una escuela sin exclusiones.

Palabras clave: escuela pública, respeto, justicia social, equidad, calidad, diversidad, inclusión y democracia

Abstract

In this paper I will argue that LOMCE, as well as health, justice and citizenship security are social policies of the Popular Party which share the same main aim: an ideological turn over to a neoliberal society and citizenship. Furthermore, I

¹ Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Email: melero@uma.es / miguel.lopez.melero@proyectoroma.es

shall focus on diversity issues and analyse how LOMCE breaks out the inclusive and comprehensive educational model of solidarity, cooperation, respect, justice and democracy and offers an elitist, segregationist and discriminatory alternative. Thus, it erases all possible expectations and aspirations to a school without exclusion.

Keywords: public school, respect, social justice, equity, quality, diversity, inclusion and democracy

1. Unas cuestiones previas

Expreso mi agradecimiento a las y los colegas de la Universidad Autónoma por invitarme a participar en esta iniciativa, en unas circunstancias tan adversas para la escuela pública –en realidad para todo lo público– como las que venimos sufriendo en los últimos años por los abusos desmesurados e irracionales del Gobierno del Partido Popular que está desnaturalizando y dejando sin significado todo lo relacionado con lo público. Nada de esto ocurre por azar, siempre hay una causa. La LOMCE, una ley elaborada contra lo público, ya está en vigor, muy a pesar de la oposición de partidos políticos y movimientos sociales. No es una ley que garantice el derecho a la educación, sino un estado mental (una actitud) que nos retrotrae a la época más dura de la educación en España. En nuestro país, lamentablemente, la inequidad educativa se ha constituido como una realidad en nuestras escuelas y el Partido Popular ha olvidado que lo público, en una sociedad democrática, es el espacio donde se desarrollan los Derechos Humanos (1948) y los Derechos del Niño (1989). ¿Qué debe hacer en estas circunstancias, el profesorado comprometido, cuando la LOMCE no aporta nada a la equidad educativa?

Debo empezar diciendo que las reflexiones que apporto en este breve artículo podemos considerarlas como una síntesis elaborada a partir de varias

conferencias impartidas en los últimos años relacionadas con la LOMCE². En ellas recordaba, en primer lugar, que si queremos entender la LOMCE, debemos comprender primero las 'políticas' del Partido Popular. No es cuestión de analizar individualmente la LOMCE, sino analizar todas las políticas de este gobierno: educación, sanidad, justicia, seguridad ciudadana, etc. Todas ellas tienen la misma finalidad: un cambio de rumbo ideológico puesto que hay que construir otra ciudadanía, otra sociedad, un ser humano con pensamiento neoliberal. Durante las dos últimas décadas del siglo pasado aprendimos a vivir en una sociedad denominada el Estado del Bien-Estar, de origen capitalista, pero suave, que necesitaba de una educación en valores para su desarrollo, tales como: respeto, libertad, igualdad/equidad, solidaridad, inclusión, calidad, etc. Con la llegada del Partido Popular al gobierno, su prioridad era instaurar una educación que rompiera con todo esto, y se cambie la educación en valores por la cultura del esfuerzo, del mercado y de la competitividad.

En segundo lugar, tampoco debemos analizar la *Respuesta a la Diversidad* dentro de la LOMCE como algo aislado, sino que todos los cambios que ofrece esta ley con respecto a la LOE, repercuten en las personas y colectivos más necesitados de manera más acusada que en el resto. La LOMCE, institucionalmente, desmonta un modelo comprensivo e inclusivo de escuela que hablaba de solidaridad, cooperación, respeto, justicia, democracia, etc., por un modelo elitista, segregador y discriminatorio. En lo personal mata las ilusiones de aquellas personas que confiábamos en que era posible construir una escuela sin exclusiones. Para ello utiliza los recortes como pretexto, lo que significa menos oportunidades para los colectivos más pobres y para los que tienen más dificultades, y la creación de itinerarios para segregar, porque no sólo se hacen recortes económicos sino recortes de derechos y de democracia. Es una ley que beneficia a las élites y clases sociales altas y castiga y margina al resto, especialmente a las clases populares y a los colectivos más desfavorecidos.

² IX Forum de la Enseñanza Madrileña. CCOO. Madrid, septiembre de 2012

Atención a la diversidad tras la LOMCE. Federación de Enseñanza de CCOO, Málaga, junio de 2014

En tercer lugar, en honor a la justicia, quiero ser autocrítico con la aplicación de la LOGSE y la LOE, porque en la práctica hubo una 'derechización' de las políticas socialdemócratas y, ni la administración educativa de entonces ni una gran mayoría del profesorado, entendieron adecuadamente qué significaba la educación inclusiva y se llevaron a cabo prácticas muy centradas en los sujetos (integración) y no en cambiar los sistemas (inclusión). Desde mi punto de vista, se cometieron abusos en la aplicación de ambas leyes al pensar que la respuesta más adecuada a la diversidad del alumnado era a través de programas específicos y no de cambios estructurales en el sistema educativo, así como realizar diagnósticos muy centrados en los sujetos y en sus familias y no en el sistema educativo, así como llevar a cabo adaptaciones curriculares, intervenciones fuera del aula, programas de compensatoria, etc. Estas prácticas ponían de manifiesto que, en el fondo, la administración educativa y el profesorado pensaban –siguen pensando– que deben existir dos tipos de escuelas: 'escuelas comunes' y 'escuelas y aulas especiales', y este pensamiento impide la construcción de la escuela inclusiva. En una sociedad democrática, el dar respuestas a la diversidad no consiste en proponer programas específicos, sino en erradicar la exclusión. Me atrevería a decir algo más, considero que hemos perdido una oportunidad histórica de construir la escuela sin exclusiones, al pensar que sólo con más recursos se podía atender mejor a la diversidad en nuestras aulas y no cambiando las metodologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso, económicamente, la escuela inclusiva cuesta menos que una mala interpretación de la misma. Por ejemplo: el profesorado de apoyo no estaba destinado para atender al alumnado 'diferente', sino para ayudar al profesorado tutor en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Si esto se hubiese cumplido, además de haber construido la escuela sin exclusiones, hoy tendríamos un profesorado mucho mejor preparado porque el profesorado de apoyo hubiese enseñando al profesorado tutor. Lo que deseo decir, como síntesis, es que construir una buena escuela cuesta mucho menos que construir una mala escuela.

Y, por último, deseo expresar que cuando yo hablo de diversidad no me refiero a 'discapacidad', lo que sería un reduccionismo. Hablo de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social. Quiero decir que hablar de diferencias de género, de etnia, de religión, de procedencia, de hándicap, etc., es hablar de diversidad y no de 'discapacidad'³. Estas diferencias, lejos de ser un obstáculo se han de considerar como una oportunidad de aprendizaje, porque mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje. El cuadro que pinta la LOMCE no tiene nada que ver con esto y, en parte, está sustentado en las erróneas prácticas que hemos realizado desde la LOGSE y la LOE.

2. La LOMCE, un cuadro tenebroso que no respeta la diversidad

Entiendo que la prioridad fundamental de una ley de educación debe ser formar una ciudadanía librepensadora, culta, democrática y justa. De la lectura de la LOMCE se deduce todo lo contrario: pretende una ciudadanía inculta, disciplinada/obediente y antidemocrática. Lo que importa son los resultados, la competitividad y el rendimiento económico. No se garantiza una educación inclusiva y, menos aún, una sociedad inclusiva. Es una ley

- de ordeno y mando, elaborada sin evaluación previa de la existente
- de un modelo educativo ultra-conservador que recuerda a la letra con sangre entra
- de vuelta a las catacumbas: ruptura con los ciclos, reducción curricular, reválidas.
- que premia las escuelas antidemocráticas y fomenta la competitividad entre ellas
- que disminuye la participación de las familias en los centros

³ Aunque es verdad que el concepto de discapacidad ya no 'suena' tan peyorativo como en épocas pasadas, porque ha ido evolucionando y hoy se entiende como la resultante de las oportunidades que las personas de capacidades diferentes tengan para participar plenamente en la sociedad, muy a pesar de todas las barreras y actitudes negativas que les suele imponer el entorno; sin embargo, a mí me gusta hablar mejor de personas con capacidades diferentes.

- que convierte al profesorado en un personaje invisible, sin autonomía e instrumentalizado (estándares de aprendizajes evaluables)
- que beneficia a las clases altas y castiga a las clases populares, en contra de lo público
- que supedita la educación al mercado y a las necesidades económicas
- que blinda la religión católica en detrimento de las otras religiones, y de la filosofía, música y de las humanidades en general.
- y que falta el respeto a las diferencias humanas como valor.

Todo ello hace de la LOMCE una ley muy peligrosa y, como tal, preocupante, porque es una vuelta a un pasado que pensaba que estaba superado. Los principios y (des)valores en los que se inspira y, sobre todo, las propuestas que se implantan nos retrotrae a los años sesenta o setenta del siglo pasado, ofreciendo un cuadro muy tenebroso. Por ello, ahora más que nunca, el profesorado debe reaccionar teniendo muy claro qué debemos hacer en nuestras escuelas e institutos para que el alumnado aprenda mejor, para que el profesorado enseñe mejor y lo haga con entusiasmo, y para que las instituciones escolares sean lo más eficientes posibles, sin discriminar a nadie. Sencillamente tenemos que estar muy atentos para evitar injusticias sociales. ¿Por qué digo esto? Fundamentalmente lo digo porque algún profesorado en sus escuelas e institutos, en la actualidad, atiende a la diversidad sacando al alumnado de clase, haciendo reducciones curriculares, estableciendo programas específicos. Todos estos comportamientos los ampara la LOMCE, así que se pueden institucionalizar las malas prácticas inclusivas. Al no interpretar correctamente lo que es educación inclusiva, porque se ha pensado que la palabra 'inclusión' significaba incluir a niños y niñas con 'discapacidad' en entornos educativos tradicionales, confundiendo integración con inclusión.

Y concretando me preocupa la concepción que se hace sobre el talento. La LOMCE, desde el principio, muestra su carácter elitista al afirmar que cada alumno tiene su talento. La naturaleza del talento difiere entre ellos, por eso son necesarias diversas trayectorias. Esto es muy peligroso, es como si estuviéramos

predeterminados. Nada de lo que afirma la ley es ingenuo y, menos que empiece así, como si los seres humanos viniésemos a este mundo con 'el talento' como el que hereda un cortijo. La inteligencia no se hereda, se construye. Es suficientemente conocido en el mundo de la educación que la inteligencia no depende de los genes sino de las oportunidades que tengamos. Y es absolutamente incierto que el rendimiento escolar sea una consecuencia lógica de ser inteligente, sino que es justo al revés, que la inteligencia es consecuencia de las oportunidades que tengamos de aprender. Venimos al mundo como seres inacabados y sólo la cultura y la educación nos humaniza, si tenemos la oportunidad de aprender. Sin embargo, no ha sido ingenuo confundir inteligencia o desarrollo inteligente con cociente de inteligencia, cuando el CI es la herramienta utilizada por el pensamiento neoliberal para discriminar a la población, nunca para comprender al ser humano. La inteligencia no es una cosa, sino un proceso. Nadie nace con una cantidad de inteligencia. En este sentido Gardner (2008) amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que todos sabíamos intuitivamente, y es que la brillantez académica no lo es todo. Es decir, que a la hora de desenvolvernos en esta vida no basta con tener un gran expediente académico. Tal vez, como nos recuerda Maturana (1994), está mal formulada la pregunta en qué consiste la inteligencia y lo que debemos preguntarnos es cómo nos hacemos inteligentes los seres humanos.

Es muy elocuente que la ley reconozca los talentos en todo el alumnado y, por tanto, seleccione a éste en función de los mismos, en lugar de plantear oportunidades equitativas para superar las desigualdades de partida. Cuidado, por tanto, con el concepto que tengamos de inteligencia y de diagnóstico, porque el modo de entender dichos conceptos orienta nuestra práctica profesional. Esto es muy importante, pedagógicamente hablando, porque nuestros pensamientos, nuestros discursos, nuestras creencias y actitudes configuran nuestras acciones y nuestras acciones repercuten en otras personas. El tomar conciencia de cómo nuestras acciones repercuten en los demás no es sólo un acto didáctico, sino, fundamentalmente, un acto ético. Es un acto de responsabilidad. No podemos

olvidar que cuando diagnosticamos a un sujeto A, como tal o cual, y proponemos una modalidad educativa estamos marcando *su destino* hacia una dirección u otra, hemos de estar muy seguros en lo que diagnosticamos y, sobre todo, en saber buscar las estrategias pedagógicas adecuadas para resolver la situación problemática concreta. Una persona puede presentar dificultades cognitivas, o lingüísticas, de comportamiento o de autonomía, pero debemos saber con qué modelo pedagógico se pueden subsanar. Hay que evitar la actitud 'enfermiza' de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje) y pensar que con ello ya se resuelve la situación. Por lo expresado hasta aquí convendría reflexionar qué entendemos por inteligencia, qué por CI, qué por diagnóstico y cómo suelen hacerse los diagnósticos y, sobre todo, con qué finalidad lo hacemos (Stobart, 2010).

En cuanto a la educación inclusiva, la LOMCE no quiere saber nada, sólo hace una declaración de intenciones, pero en su desarrollo de lo que habla es de integración y no de inclusión. No cabe en las políticas del Partido Popular que las personas con capacidades diferentes puedan acceder a la educación en igualdad/equidad de condiciones que los demás niños y niñas o jóvenes. La primera mención que he encontrado a la educación inclusiva se encuentra en el apartado V del Preámbulo cuando se hace referencia a la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020. Concretamente se afirma: 'esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa Juventud en movimiento, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente' (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, apartado V del Preámbulo). Y para ello se tendrá en cuenta lo que hay en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

De la misma manera, la LOMCE no se compromete con el éxito de todo el alumnado en nuestras escuelas, ni con darle respuesta a las diferencias de este

alumnado, ni manifiesta cómo actuar con el alumnado que está en riesgo de exclusión y, mucho menos habla de los recursos y medidas específicas que serían necesarias. Nada de esto está en la ley o al menos yo no lo he encontrado. Sí, en cambio, se subrayan los itinerarios rígidos, selectivos y segregadores dentro de la educación obligatoria ('permeabilidad del sistema'), y hace mención a que "será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 y 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado". Se establecerán las medidas para identificar y valorar de manera temprana sus necesidades, pero no habla de cómo se pondrán en juego las medidas específicas que sean necesarias.

No sólo eso, sino que hay varios momentos que la alejan del discurso de la educación inclusiva. De entrada, este alumnado se ha de enfrentar a *los dictámenes de escolarización* en cada inicio de etapa, los cuales se pueden repetir en cualquier momento de la escolarización a demanda del centro escolar. Estos dictámenes son vinculantes para la administración y con ellos se pueden derivar los alumnos y alumnas a un centro de educación especial, aunque la familia no esté de acuerdo. Y –continúa en la LOMCE– si algún alumno o alumna presenta comportamientos llamados 'disruptivos', el centro puede solicitar un cambio de dictamen de escolarización a una modalidad específica, cosa que no ocurre con el resto del alumnado.

Otro de los momentos de discriminación son las conocidas pruebas en 3º y 6º de Primaria y en 3º de la ESO. Por su parte, la prueba al final de 4º de la ESO, sí puede poner en riesgo la obtención del Título de Graduado de la ESO, que como sabemos se basan en que no alcanzan los objetivos de la etapa ni las

competencias básicas, según dispone el Art. 28 de la LOMCE, cuando en la mayoría de los casos los procesos de enseñanza y aprendizaje han estado dirigidos a su no obtención. Si a pesar de todo esto alguna chica o algún chico obtuviese el Graduado de ESO este alumnado será derivado a Formación Profesional Básica y no a Bachillerato, impidiéndole lo dispuesto en el artículo 30 de la ley. Pero si acceden a la Formación Profesional Básica no dice nada la ley de cómo serán los apoyos en este ciclo, impidiéndole que puedan acceder a otros ciclos superiores.

Y en cuanto a las recomendaciones de la UNESCO (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006) hemos de recordar que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida... (Art. 24, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, p.18)

España se comprometió a ello en mayo del 2008, la LOMCE, sin embargo, no lo contempla.

En síntesis, esta ley oculta la verdad del asunto (exclusión-pobreza-marginación) cuando afirma que lo que se pretende es volver a una formación básica, con unos contenidos básicos y elementales. No es verdad. Lo que pretende es darle sentido al concepto de *excelencia*, que siempre ha utilizado la derecha: volver a dividir a nuestro país en dos clases sociales: los excelentes (ricos con buenos resultados) que podrán acceder a puestos de trabajo superiores, y los otros, los no excelentes, los pobres, formados con meros conocimientos instrumentales básicos que, imprescindiblemente, se verán obligados a aspirar a

un mundo laboral precario. Los colegios privados desviarán a los niños y niñas a los concertados y los concertados a los públicos generando guetos. Es una falta de respeto a la diversidad humana. Se destruye la filosofía consolidada de una educación comprensiva e inclusiva, donde la escuela era el espacio para aprender a pensar y aprender a convivir juntos, independientemente del hándicap, el género, la etnia, la religión o la procedencia y se vuelve a lo más rancio de la educación especial con aulas segregadoras y colegios específicos.

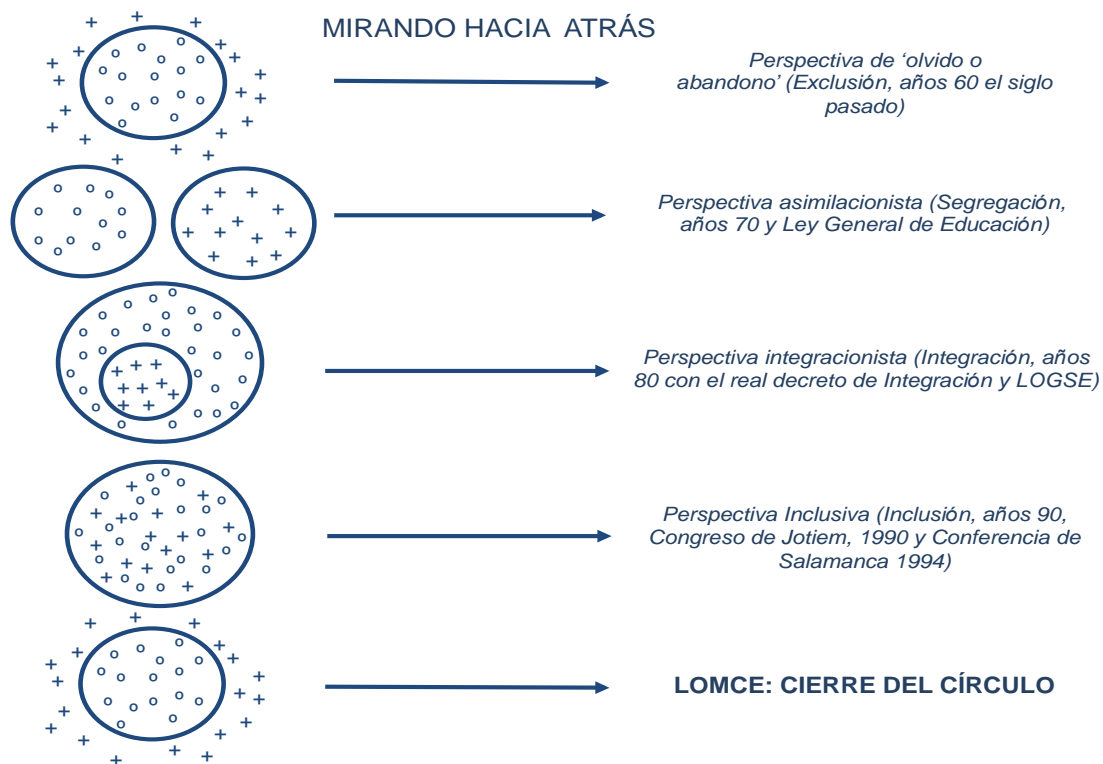
Con este enfoque academicista de la LOMCE (conocimiento positivista) es absolutamente imposible construir una escuela inclusiva donde puedan ser educadas todas las personas sin discriminación de ningún tipo. Una escuela de todos y todas, pero con todas y todos. Podemos decir que todo el artículo 6º de la LOMCE es la estructura vertebral del currículum, pero hay una puerta abierta al profesorado al no definir la metodología, por eso el trabajar por proyectos de investigación, además de ser la mejor manera de conseguir los objetivos, posibilita que el alumnado a través del aprendizaje escolar, adquiera educación, desarrollo, cooperación/convivencia y transformación. Porque lo que debe generar los contenidos culturales no es memorizar información sino generar en el alumnado una actitud de indagación crítica, de búsqueda, de investigación. El conocimiento se consigue a través de ese proceso de indagación crítica donde el alumnado inicia él mismo sabiendo aprender a hacerse preguntas, que es como decir que el alumnado deba aprender a buscar la 'verdad' de los fenómenos y hechos en medio de tantas inexactitudes. Tiene que aprender a distinguir diferentes modelos de conocimientos, sólo así aprenderá a defender la 'verdad' de la 'mentira'. La escuela vale más por las preguntas que sepa hacer el alumnado que por las respuestas que aprenda. El alumnado debe saber que no hay una única respuesta, una única verdad, sino una multiplicidad de respuestas. Y la metodología de proyectos de investigación le ayuda a ello, nunca a través del aprendizaje de disciplinas o materias, sino de manera interdisciplinar.

Y bien, si miramos hacia atrás ¿cuáles han sido las respuestas que se han dado a la diversidad desde la segunda mitad del siglo XX y cómo se ha realizado la inclusión en nuestras instituciones educativas?

3. Mirando hacia atrás: cómo ha sido contemplada la diversidad desde la segunda mitad del siglo XX hasta la LOMCE

Si nos situamos en la segunda mitad del siglo XX, las respuestas educativas a la diversidad estaban condicionadas por una cultura muy generalizada en el mundo de la educación, de influencia médica y psicológica, que consideraba dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, 'normal' y el 'deficiente', y, lógicamente, se vivía en el convencimiento de que estos últimos requerían procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, de ahí que se desarrollasen distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Dicha dicotomización se justificaba por la búsqueda de una clasificación diagnóstica que determinase quién debería recibir una educación 'normal' y quién 'especial' (etiquetaje: dictámenes). De ahí que fluctuasen las respuestas educativas del olvido más absoluto (exclusión) al actual reconocimiento y requerimiento de participación en la vida escolar (inclusión). Pasando, lógicamente, por las respuestas más comunes, como han sido la educación en colegios específicos (segregación) hasta las reformas educativas que aconsejaban una educación con el resto del alumnado (integración), pero sin grandes transformaciones institucionales ni en el pensamiento del profesorado. Y todo ello amparado por la Administración educativa (Figura 1).

Figura 1. Cerrando el círculo



Fuente: elaboración propia

Pues bien, con la LOMCE se cierra el círculo y se vuelve a la situación más conservadora. La LOMCE de un plumazo elimina el derecho de 'la educación para todos y para todas' (UNESCO, Jomtiem, 1990 y Salamanca, 1994). La cosa está muy clara: todas las niñas y niños y toda la juventud del mundo tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. Y ésta sólo se logra cuando se educan juntos niños y niñas de etnia, de género, de hándicap, de procedencia, de religión diferentes. Nuestro sistema educativo no tiene derecho a acoger a un cierto tipo de alumnado y a rechazar a otro. El sistema educativo debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado.

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que

encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... (UNESCO-MECD, 1994, página 59-60)

A pesar de estar tan claro, cuando hablamos de educación inclusiva no podemos evitar que se produzca una doble representación mental, una orientada a lo sujetos de aprendizaje –principalmente las personas discapacitadas– y otra a los sistemas educativos. El elegir una u otra determina si hablamos de integración o inclusión. Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración. Si no rompemos esta doble mirada difícilmente estaremos realizando prácticas inclusivas. Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que trato de decirles es que no liguemos las dificultades de aprendizaje sólo a las personas diferentes, sino al currículum y al profesorado. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona. Por supuesto que sí, pero buscando estrategias metodológicas que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. En este sentido el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades.

Hablar hoy de educación inclusiva es hablar de justicia social y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad y la calidad. La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas (Rawls, 2002). No hay calidad educativa sin equidad, ni equidad si no se atiende y respeta a la diversidad. Sólo lograremos que el sistema educativo sea equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizaje. Que es tanto como decir que las

aulas se conviertan en unidades de apoyo de unos a otros, donde las actividades no se organicen ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. Es decir, que sólo podremos hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas de tal manera que nadie se encuentre excluido en nuestras clases. Mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. Esto que digo no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral que nos obliga a quienes nos dedicamos a la educación. La escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es escuela pública.

4. Y al final, mis reflexiones personales

Más allá del valor simbólico e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante que nos quiere imponer el gobierno del Partido Popular, he de anunciar mi compromiso profesional y personal en la construcción de una escuela sin exclusiones unida por los valores humanos de cooperación y solidaridad que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal que emana de la LOMCE. Por ello, como síntesis de mi análisis anterior, me atrevería a proponer algunos pensamientos generales de mejora del sistema educativo:

En primer lugar, que al ser concebido el sistema educativo actual para una época post-industrial nada tiene que ver con la sociedad del conocimiento en la que vivimos. Es un sistema basado en el pensamiento convergente y lo que necesitamos es una formación en un pensamiento divergente. Por tanto, debemos afrontar con suma seriedad la formación inicial del profesorado en Infantil, Primaria y, de manera prioritaria, la de Secundaria. Hay que saber atraer a los mejores estudiantes para que hagan Estudios de Magisterio y no que sea el tradicional corte de la calificación el que decidiera qué se puede estudiar... Y

después de los estudios, como en Finlandia, habría que prepararles durante un período para ejercer como maestros y maestras. También hay que revisar el actual modelo de formación permanente y apoyar la formación en los centros. Es decir, hay que mejorar las capacidades intelectuales del profesorado y el compromiso moral de nuestra profesión. La LOMCE no lo contempla.

En segundo lugar, el partido conservador debería ser sensible, como lo fue Ángel Gabilondo, para un compromiso por la calidad democrática de la educación como medio de cohesión social que conllevaría:

- a) Definir qué entendemos por un currículum culturalmente válido en la actualidad y no sustentando en los libros de texto.
- b) Revisión de las metodologías y estrategias de aprendizaje de los centros educativos.
- c) Elaboración de modelos equitativos de educación para evitar las desigualdades por la etnia, el género, el hándicap, la religión o la procedencia.
- d) Revisar los sistemas de evaluación de los centros.
- e) Definir el papel de las familias en la construcción de una escuela democrática.

En tercer lugar, los centros deben organizarse en torno a un proyecto educativo democrático de una educación de "todas y todos pero con todas y con todos", donde todo el profesorado trabaje unido, como una piña, por el modelo educativo elaborado. El concepto de autonomía del profesorado debe ser un concepto que aglutine y no que separe, que no aisle, para ello se han de proponer proyectos de centro innovadores que, además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permita el desarrollo profesional como docentes-investigadores. La LOMCE propone lo contrario.

En cuarto lugar, hay que formar equipos directivos que no sólo gestionen, sino que sean facilitadores y promotores de proyectos educativos ilusionantes. La LOMCE propone que sean nombrados a dedo.

En quinto lugar, cualquier reforma educativa debe contemplar la formación de los docentes. El partido conservador tampoco quiere enterarse de que la formación inicial del profesorado no consiste en capacitarlo específicamente para que, a partir de este aprendizaje, pueda trabajar toda su vida. No es una capacitación exhaustiva en la materia lo que necesita el profesorado, sino una capacitación general que les permita construir las bases de lo que debe ser su formación personal a lo largo de su vida. La LOMCE se olvida por completo de esta formación. Desde mi punto de vista formar una o un buen docente conllevaría en primer lugar que el buen docente debe saber que no se forma de una vez y para siempre y, menos aún, en el momento actual con una sociedad que produce gran cantidad de información. Asimismo, en la docencia la humildad es un valor y saber que no se posee la verdad absoluta ante familias y alumnado; pero sí debe ser un profesional competente en su ámbito con una adecuada formación teórico-práctica y práctico-teórica y muy consciente de que tiene una gran responsabilidad y es saber que el alumnado tiene derecho de aprender independientemente de sus peculiaridades. Y esta labor didáctica del buen docente es una actividad eminentemente cooperativa y solidaria y basada en la investigación. En fin, un buen docente debe ser un profesional comprometido con la realidad política y social del momento que le ha tocado vivir y estar siempre abierto a seguir aprendiendo. El profesorado comprometido con la educación pública tiene el deber de reaccionar frente a la imposición cultural de pautas antidemocráticas, como es el caso de la LOMCE, una ley ideológicamente franquista y contraria a los valores de la escuela pública. El profesorado no puede seguir instalado en la indiferencia, en la rutina o en el lamento. Hemos de actuar y hemos de hacerlo impidiendo que se instale un modelo educativo pernicioso para la democracia. El profesorado en la escuela pública, además de ser un profesional competente y bien formado, debe estar comprometido con la acción.

Y en sexto y último lugar, fomentar la participación de las familias para crear escuelas democráticas. La educación en valores necesaria en la escuela

pública cuya finalidad es formar a una ciudadanía amante de la verdad, bondad y la belleza. La LOMCE propone lo contrario

A este país, en tan sólo unos años de gobierno conservador, ya no hay quien lo conozca. No me conozco ni yo mismo, ya no sé si soy un indignado permanente o un cabreado enfermizo, pero la verdad es que han logrado que me sienta mal. Me encuentro mal, porque soy uno más de los miles de personas que estamos en contra de la LOMCE por ser una ley elitista, discriminatoria y ultraconservadora que elimina y sustituye la cultura de los valores por la ideología del esfuerzo sustentada en el fanatismo, cada vez más creciente, que estamos viviendo en este país. Pero como eterno caminante que he sido y seré, y más ahora a mis 66 años, continuaré buscando ese sueño que me ha acompañado durante toda mi vida de ayudar a construir una escuela inclusiva, democrática, científica, equitativa y justa. Una escuela de todos y todas, y para todos y todas, una escuela pública. La escuela pública es la que no discrimina ni por el género, ni por la etnia, ni por el hándicap, ni por la religión, ni por la procedencia. Soy muy consciente de que este sueño tiene sus contra-sueños, pero esa será la salsa de mi lucha aunque ello me lleve a convertirme en insumiso hasta que nuestros gobernantes comprendan que, sin un Compromiso de Estado por la Educación este país no iniciará su andadura hacia la democracia. Nuestro país no puede continuar dando tumbos y más tumbos para construir la democracia, sin lograrlo. Vivimos en un país antidemocrático que necesita de una Ley de Educación que posibilite una ciudadanía más culta, solidaria, justa y democrática (Foro de Sevilla, *Por una nueva Política Educativa*, abril de 2015). El profesorado comprometido con la educación pública tiene el deber de reaccionar frente a la imposición cultural de pautas antidemocráticas, como es el caso de la LOMCE, una ley ideológicamente franquista y contraria a los valores de la escuela pública. El profesorado no puede seguir instalado en la indiferencia, en la rutina o en el lamento. Hemos de actuar y hemos de hacerlo impidiendo que se instale un modelo educativo pernicioso para la democracia. Por ello el profesorado debe comprender que la mejor manera de luchar contra la LOMCE es siendo un

profesional competente y bien formado científica, didáctica y prácticamente. Este compromiso con el pensamiento y la acción es nuestro *ethos* democrático.

Referencias bibliográficas

- UNESCO-MECD (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO-MECD. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE, 10 de diciembre de 2013).
- LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Ciencia (1990a). Ministerio de Educación y Ciencia Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ONU (1989). Convención de los Derechos del Niño.
- Rawls, J. (2002): *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece *el currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

UNESCO (1981). *Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales*. París:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (1990). *The Dakar Framework for Action*. UNESCO: Dakar.

Fecha de recepción: 27 de julio de 2016

Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2016



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)