

LA EDUCACIÓN NO ES PARA TODOS

Joaquim López Río¹

Fecha de recepción y de aceptación: 7 de mayo del 2018, 20 de junio del 2018

Resumen: Este trabajo empieza planteándose para qué necesitamos una escuela y cómo podemos pensar en su renovación. A partir de las dimensiones de la escuela inclusiva, se plantea si las culturas escolares deben garantizar la presencia, las políticas deben procurar la participación y si debe proponerse una nuevas prácticas atendiendo a un cambio de diseño curricular que promueva el aprendizaje de todo el alumnado venciendo todas las barreras que se plantean, especialmente, a este discurso pedagógico. En la conclusión se plantea la inaplazable necesidad de una selección, evaluación y formación del profesorado como pieza clave del cambio que está necesitando la escuela española junto a una serie de sencillas propuestas para posibilitar este camino hacia la escuela inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, aprendizaje, discurso pedagógico, políticas educativas.

Abstract: This work begins by considering what we need a school for and how we can think about its renewal. Based on the dimensions of the inclusive school, it is considered if school cultures should guarantee presence, policies should seek participation and if new practices should be proposed in response to a change in curricular design that promotes the learning of all students all the barriers that arise, especially, to this pedagogical discourse. In the conclusion, the unavoidable need for a selection, evaluation and teacher training as a key piece of change that is needed by the Spanish school along with a series of simple proposals to enable this path to inclusive school.

Keywords: Inclusive education, learning, pedagogical discourse, educational policies.

¹ Catedrático de Llengua i literatura, Asesor del CEFIRE Específico de Educación Inclusiva Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana. Profesor del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura Universitat de València – Estudi General.

1. EDUCACIÓN DE CALIDAD O CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

El debate entre *calidad educativa* y la *educación de calidad*¹ se ha trasladado, tácitamente, al requerido pero nunca activado pacto educativo.² Pacto que aspira a resolver la polémica entre aquellos que defienden una educación para la ciudadanía y los que aspiran a una *educación de calidad* incluso asumiendo que todos no podrán acceder a esta o, al menos, no en las mismas condiciones.

Al margen de este debate, se vive una crisis global (Scott, 2015a) que exige un nuevo diseño curricular ya que el actual fue concebido durante la industrialización para alfabetizar a las clases populares. Desde el *Informe Delors* (1996) se viene poniendo de relieve que la educación, cimiento de la sociedad del bienestar junto a la justicia, la sanidad y los servicios sociales, manifiesta un potencial que debería ser aprovechado como el espacio idóneo para fundamentar la construcción de la ciudadanía de nuestro tiempo.

El éxito del informe estriba en la sencillez de sus *cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Saberes que podemos relacionar con la clasificación de modelos de enseñanza que proponen Joyce, Weil y Cahoun (*Models of teaching*, 2015), entendiendo estos como planes estructurados que sirven para configurar currículos, planes de acción, programaciones...³

Simplificando, los *modelos cognitivos y constructivos* se fijarían en el *aprender a conocer*, en los cuales primaría el *saber*, el conocimiento. En los *conductuales* prevalecería el *saber hacer*, es decir, la *habilidad o competencia*. La educación española, animada por la europea, apunta a estos aunque de manera vacilante: cierta ansiedad por legislar, incertidumbres en los objetivos, desconfianza de familias y alumnos, falta de convicción de una parte del profesorado... Ni el diseño de centros, currículos o materiales ni las carencias tecnológicas apuntan a nada que diverja de la escuela de deberes, exámenes, repeticiones y (des)calificaciones (González Bertolín, 2011) que, tal como alegan sus defensores, ha tenido bastante éxito al traernos hasta donde estamos.⁴

Nos encontraríamos todavía más lejos de aquello que plantean los modelos educativos *sociales, basados en el aprender a vivir juntos*, es decir, en el *saber estar* en el mundo conviviendo con los otros; y más todavía de la aspiración de una escuela que tenga como principio la construcción de la persona: *el aprender a ser o saber ser*.

Si, a lo que aportan estas cuatro grandes competencias (*saber, saber hacer, saber estar y saber ser*), sumamos las contribuciones de la didáctica, el conectivismo o la neurociencia (sin negar teorías anteriores), parece lógico pensar que, debates aparte, estamos caminando hacia un nuevo espacio. Por otra parte, en esta *modernidad líquida* (Bauman, 2007) aparecen formas alternativas de economía, trabajo o comunicación que demandan nuevas competencias como, por ejemplo, nuevas herramientas para gestionar la información o para participar en el discurso social (López Río, 2012). De manera que continua vigente una pregunta que formulé hace algunos años (op. cit.), aunque han aparecido nuevos intereses⁵ e interrogantes puesto que cada vez más países instituciones y, como no, corporaciones, se

¹ En España ha habido dos leyes orgánicas educativas que han incorporado en su nombre el término calidad pero sin que en ninguna se explique claramente qué significaba calidad en lo educativo.

² Parece interesante consultar en El País: Diez gráficos que explican por qué hace falta un pacto educativo. Disponible en https://elpais.com/elpais/2018/01/12/media/1515775390_532183.html

³ Dewey (1916) recuerda que la búsqueda del método educativo definitivo es estéril y suele partir, como el citado pacto educativo, de dicotomías donde una postura niega la considerada contraria: tradición y progresia, escuela activa o de la memoria, monolingüe o plurilingüe... (las dicotomías son más).

⁴ Lo que supone la negación de cualquier proceso de innovación, definida como la búsqueda de nuevas soluciones para problemas antiguos. Otra dicotomía: tradición o innovación.

⁵ Me refiero al interés que despierta todo lo educativo en corporaciones como Apple, Facebook, Google, Microsoft, Samsung...

preocupan por las formas de aprendizaje de ciudadanos, administrados, trabajadores o consumidores: ¿para qué financian las sociedades sus sistemas educativos?

Superada, supuestamente, la social pedagogía del oprimido de Paulo Freire, o reinterpretada por la personal pedagogía del amor de Claudio Naranjo, la mayor parte de las propuestas educativas que se realizan en nuestro entorno no pasan de estrategias metodológicas⁶ que, aunque tienen en cuenta las aportaciones que hemos comentado, no parten de una reflexión sobre el cambio paradigmático que necesita nuestro sistema educativo para responder a las necesidades de individuos y sociedades.

Tal vez, las últimas aportaciones globales sean las de Morin (1999) o la del citado Claudio Naranjo (2004) aunque ambos reconocen, como Bauman, que esta sociedad está acelerada. Y esto, que puede generar la sensación en muchos docentes, con la infoxicación reinante, de que llegan tarde si no usan ciertas técnicas ya que deben hacer algo más: gamificación, flipped classroom, visual thinking, design thinking...⁷

Este *llegamos tarde* se traduce en educación infantil en un *cuanto antes mejor* (Panigua y Palacios, 2005) que contrasta con la investigación en neurociencia que, por poner dos ejemplos, considera que conviene enseñar a leer a partir de los seis años tal como hacen ya algunos países europeos, o que interesa trabajar a partir de los doce años la reflexión metalingüística cuando puede ser asumida por la mayoría (Mora, 2013).

Con una creciente esperanza de vida y cada vez más largos y exigentes procesos formativos, empiezan a carecer de sentido diseños curriculares basados en viejos conocimientos. Por ejemplo, la queja generalizada de mis alumnos universitarios es *que en lengua, siempre han hecho lo mismo*. Sin embargo, se detectan serios problemas en la educación lingüística y literaria en todas las etapas: comprensión lectora, expresión escrita, oratoria, argumentación, gestión de la información, competencia en lenguas extranjeras... (López Río, 2012). Paradójicamente, colectivos, didactas, congresos... no dejan de promocionar todo tipo de *nuevas herramientas*,⁸ de manera que muchos docentes, como digo, tienen la sensación de no llegar en el uso de programas informáticos, técnicas 'innovadoras' o *gadgets* más o menos afortunados, hasta el punto que ha tenido que aparecer una *educación basada en evidencias* para analizar la base científica de toda esta *profusión* metodológica (Hargreaves, 1997).

Afrontamos cómo enseñar sin una reflexión previa sobre ontología y epistemología: *qué y para qué enseñar*. Debemos reclamar para la educación un replanteamiento más panorámico de sus objetivos (Scott, 2015b) y de sus pedagogías (Scott, 2015c) preguntándonos: ¿Cómo debe actuar y con qué finalidad nuestro sistema educativo?⁹ Y esta reflexión debe afrontarse sin prejuicios sobre la importancia de cada etapa si aceptamos que, en lo social y lo personal, lo que aporta el sistema educativo en la educación obligatoria (infantil,¹⁰ primaria o secundaria) parece mucho más trascendente que lo que ocurre en la postobligatoria: Bachillerato, Formación Profesional y Universidad.¹¹

⁶ Puedo citar, como un gratificante ejemplo, la aportación de María Acaso (2013) que muestra las buenas intenciones de los que entienden que ha llegado el momento de promover algo en y/o desde la educación.

⁷ Con frecuencia he destacado que en educación: menos es más. Como el diseño universal, esta máxima de Mihes van der Rohe viene desde la arquitectura para convertirse en un lema educativo que nos debería permitir entender esta sociedad diversamente compleja.

⁸ Un buen ejemplo es este de Marta Ferrero (2018). Hasta la formación de docentes se ha basado en recetas que ni promueven la práctica reflexiva ni construyen una cultura profesional.

⁹ Me refiero siempre a nuestro contexto socioeducativo y no a otros con otras urgencias.

¹⁰ James Heckman, premio Nobel de Economía del año 2000, ha demostrado en sus investigaciones que resulta más rentable invertir en educación infantil que en cualquier otra etapa educativa, coincidiendo con las voces de los neurocientíficos que confirmaban la importancia evolutiva del nivel.

¹¹ En este trabajo me centro, en general, en la educación obligatoria o básica.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO CONSENSO: POR FIN O POR PRINCIPIO

Si asumimos la ineludible carga ideológica pero evitando polarizaciones innecesarias, podemos acordar que todos queremos que *funcione* la educación, aún sin consenso sobre lo que esto significa. Y entendemos que la *Declaración mundial sobre educación para todos* (Jomtien, 1990) supuso la difusión definitiva de un concepto que ahora impregna el discurso político y educativo, *inclusión*, al entender que *todo el mundo tiene derecho a la educación*, aunque dispongamos de un acuerdo sobre lo que implica este derecho.

Según la UNESCO (2017a), *diversidad* es la diferencia entre las personas en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria.¹² La *escuela inclusiva* no considera esta *diversidad* un problema (Santos Guerra, 2006) sino la oportunidad de transformar la educación en un proceso de preparación para una vida también compleja y diversa. En la *Declaración de Salamanca* (1994) se concluye la urgencia de que estos principios guíen culturas y políticas educativas. La difusión real de estas ideas no llega a España hasta la publicación en 2002 del *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (Booth y Ainscow, 2002a) y su versión en castellano (2002b)¹³ que aparece con un significativo título alternativo: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.¹⁴

Puede que esta difusión responda a una moda política pero no parece probable que algún responsable político se atreva a decir, al menos hoy en España, que la educación no es un derecho universal. Según la UNESCO (2017a), la *inclusión* es el proceso que debe ayudar a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación o los logros de los aprendices, y la educación es inclusiva cuando se transforma un sistema educativo concreto para fortalecer su capacidad de llegar a todo el estudiantado.

3. NO VEAMOS BARRERAS: SOLO CAPACIDADES

Las *barreras* son, para la UNESCO (2017a), las creencias y actitudes que las personas tienen respecto a la inclusión y se concretan en las culturas, políticas y prácticas escolares que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de algunos alumnos, pueden generar exclusión, marginación o fracaso escolar, impidiendo el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Aunque se suele relacionar *barrera* y *discapacidad*¹⁵, debemos destacar cierto consenso en que todos disponemos de capacidades diferentes y que, como he indicado en otros momentos, la escuela debería transformar su obsesión por perseguir lo que alguien no sabe o puede hacer para ocuparse de descubrir sus capacidades, transformando una escuela de la persecución en otra del refuerzo positivo (López Río, 2011). Cada escuela debe atender a todo su alumnado, al margen de las etiquetas que necesite para gestionarse (*apoyo, compensatoria, especial...*) y valorando las situaciones particulares como lo que son: una circunstancia más o menos relevante a tener en cuenta.

Sobre las *barreras* a la inclusión escolar, López Melero (2011) propone una articulación en *políticas, culturales* o *didácticas*. Entre las primeras encontramos normativas y legislaciones extensas y contradictorias, y entre las culturales, la actitud de etiquetar y clasificar. Ambas, fundamentan las *barreras*

¹² A las que suelo añadir, para cada aula, las del entorno socioeducativo, el carácter y las formas de aprender, implicarse y expresarse.

¹³ La versión traducida al castellano es de Ana Luisa López, David Duran, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval,

¹⁴ Han pasado algunos años sin que pase nada 'importante' en ninguna Comunidad Autónoma aunque las administraciones se muestran conformes a los principios básicos de la escuela inclusiva.

¹⁵ La Organización Mundial de la Salud considera que el término discapacidad abarca tanto los problemas o deficiencias que afectan a una estructura o función corporal como las que limitan la actividad o restringen la participación en situaciones vitales.

didácticas: competitividad en las aulas; currículo estructurado en disciplinas, con libros de texto y adaptaciones curriculares; organización inflexible de tiempos y espacios; profesorado que no entiende la diversidad; y una escuela directiva y poco participativa (López Melero, 2011).

Este acertado análisis nos remite a las dimensiones de la escuela inclusiva que plantean Booth y Ainscow (2002a), culturas, políticas y prácticas, y sus principios, ya que esta escuela considera que cada alumno debe tener acceso al currículo, a la escuela y a una educación de calidad (presencia), a todas las experiencias de aprendizaje, sintiéndose parte de una comunidad educativa (participación) para alcanzar el mejor rendimiento de que sea capaz (aprendizaje).

4. CULTURA INCLUSIVA: SIN LA PRESENCIA DE TODAS Y TODOS NO HAY ESCUELA

En esta primera dimensión, la ontológica, cabe preguntar: ¿Podemos plantearnos una escuela que no atienda y entienda a todos considerando la diversidad como una oportunidad más de aprendizaje? Aunque el discurso de la políticamente correcto impregna legislaciones y proyectos educativos, la realidad se impone con expulsiones, repeticiones, suspensos... Estas *barreras culturales* se perpetúan con el modelo de deriva entre profesionales a partir de dictámenes y diagnósticos para algunos de los etiquetados como *diferentes*.¹⁶

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948)¹⁷ expresa en su artículo 26.1 que *toda persona tiene derecho a la educación*; la elemental será obligatoria, la técnica y profesional debe estar generalizada, y el acceso a los estudios superiores será igual para todos. Aunque nada de esto ocurre ni siquiera en nuestro entorno, la mayor parte de los sistemas educativos no han tenido otro remedio que aceptar y proteger este derecho aunque sea parcialmente.¹⁸

La misma Declaración (ONU, 1948) expresa en su artículo 26.2 que el objetivo de la educación es el *pleno desarrollo de la personalidad humana* (el saber ser) y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favoreciendo además la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (el saber estar). ¿Podría el pacto educativo partir de estas premisas al contestar la pregunta: qué hace la escuela?

5. POLÍTICAS INCLUSIVAS: TODOS Y TODAS PARTICIPAN

En esta dimensión, la epistemológica, podemos plantear dos preguntas: ¿Es preciso tener una escuela? ¿Para qué sirve? El preámbulo de la misma *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948) indica que este *ideal común* debe promoverse desde la enseñanza y la educación. Esta, por tanto, no es solo un derecho sino el espacio donde se aprehenden y difunden los otros. Objetivo e instrumento, no podemos pensar en una sociedad sin un sistema educativo para una ciudadanía que se construye en y desde la escuela, participando en cada comunidad educativa como docente, discente o familia.

En nuestro entorno vivimos en democracias que nos permiten participar en muchas decisiones sociopolíticas, aunque algunos se sientan insatisfechos con estos sistemas de representación y aspiren a procesos más participativos (Kelsen, 1934) lo que nos devuelve a lo educativo como motor del cambio social (Naranjo, 2004). ¿Podemos pensar en escuelas donde toda la comunidad educativa participe en

¹⁶ Algunos 'diferentes' no tienen la suerte de ser atendidos.

¹⁷ Debemos reconocer que pocos documentos han conseguido el consenso de este.

¹⁸ No me parece prudente entrar aquí en el debate sobre educación especial o atención a la diversidad. Sabemos que la *inclusión* es un proceso donde profesionales y especialistas han dedicado muchos esfuerzos que deben ser reconocidos y alentados. A mi juicio, solo los que están por la exclusión no se encuentran en el camino de la inclusión educativa.

las decisiones y, así, enseñe a participar a sus alumnos?

Para López Melero (2011) tenemos escuelas demasiadas directivas y poco participativas que difícilmente pueden educar en todas las dimensiones de la ciudadanía, y las necesitamos más democráticas, participativas, colaborativas y, además, inteligentes: comunidades que aprenden y que enseñan a participar y aprender. También cada aula, según el mismo autor, debe ser un espacio de convivencia y aprendizaje. Pero la realidad es que valoramos escuelas *mejores y peores, inclusivas, especiales, singulares, marginales...* Tenemos unos pocos alumnos con altas capacidades; ¿el resto las tiene bajas? El propio lenguaje legitima la exclusión y la ausencia de participación: *la mejor escuela, el mejor profesor, la mejor metodología...* ¿Qué familia renuncia a aspirar a lo *mejor* para sus hijos?

Pero, ¿qué es lo *mejor*? ¿Ser educado en solidaridad y convivencia, conviviendo con la diversidad para entender al otro, o conseguir una alta capacitación para hacer frente a las exigencias del mundo laboral o académico? Ambas posturas no son excluyentes pero la segunda promueve una competitividad¹⁹ entre alumnos, docentes y escuelas que puede convertirse en una *barrera* importante (López Melero, 2011).²⁰ ¿Puede sentirse miembro de una comunidad aquel permanentemente evaluado como *no apto*? Se promociona al alumnado con destrezas académicas y se aparta al que no las tiene (suspendiéndolo, haciéndolo repetir o expulsándolo),²¹ sin reconocer las diferencias que se establecen entre los aprendices tanto en sus formas de representación como de expresión o implicación (Alba, 2016) y sin admitir que no se puede evaluar a todos con los mismos criterios e instrumentos (Santos Guerra, 2006) para conseguir un mismo *nivel*.²²

Desde todos los ámbitos se hace evidente que se necesitan nuevos aprendizajes (Scott, 2015b) y nuevas pedagogías (Scott, 2015c), y que difícilmente se puede encontrar la respuesta en un sistema poco flexible, basado en asignaturas, suspensos, repeticiones, libros de texto²³ y adaptaciones. Como he expresado en alguna ocasión (López Río, 2011), la mayor parte de las materias actuales resultan inútiles tanto por sus planteamientos como por la visión fragmentada del mundo que aportan: información y conocimiento no están ‘asignaturizados’ sino *globalizados* y no parece sensato continuar con compartimentaciones, suspensos y adaptaciones.²⁴ Se necesitan otras estrategias si aspiramos a implicar a cada aprendiz (Alba, 2016).

El diseño curricular debe posibilitar *proyectos y programas* contextualizados pero que atiendan tanto a la globalización como a la personalización. Aunque en múltiples ocasiones he destacado que mis programaciones se basan en los *criterios de evaluación* (resultados de aprendizaje) creo que este diseño debe comenzar fijando objetivos marco (López Río, 2011) y coincido con una parte de la literatura en que la *sostenibilidad* en todas sus dimensiones debe impregnar estos grandes objetivos: *sostenibili-*

¹⁹ Un buen ejemplo es el de Alberto Royo (2016) que en una entrevista afirma que a la escuela se va a aprender y no a ser feliz (El Mundo, 12/03/2016).

²⁰ Algunas voces consideran que esta sana competición es un reflejo de la sociedad rechazando la posibilidad de que la escuela pueda servir para educar a ciudadanos comprometidos con su tiempo y no solo, pero también, para formar discentes o trabajadores.

²¹ Sorprendentemente en la educación básica (de base para toda la ciudadanía) y en la secundaria obligatoria que no cursa ni acaba todo el alumnado.

²² El debate sobre el nivel educativo merece una monografía: antes había más nivel, está bajando el nivel... Sigo sin saber dónde está el nivel, quién o qué lo sube o lo baja y, sobre todo, ¿nivel de qué?: inteligencia, exigencia, complejidad... He observado que cuantas menos personas pueden cursar unos estudios con éxito (carrera, asignatura...) estos tienen más nivel y despiertan más admiración puesto que pocos pueden cursarlos. ¿Nos estaremos refiriendo al nivel de exclusión?

²³ No tengo espacio para entrar en el tema del material curricular y los libros de texto que, por otra parte, siguen siendo una fuente inagotable de saberes, programaciones y contradicciones.

²⁴ Como profesor de lengua y literatura intento conectar a mis alumnos con todo un mundo: cine, música, comunicación, investigación, redes sociales, radio, televisión, periodismo, antropología, teatro, emoción, sociología, política... A veces, incluso parezco un clásico profesor de lengua y literatura.

dad ambiental, política, social... y, especialmente, la lingüística y cultural (CGLU, 2010) y la personal.²⁵

Propone la UNESCO (2017b) unos objetivos educativos relacionados con los *Objetivos Mundiales de Desarrollo Sostenible* (PNUD, 2016). Diseñados como una *agenda inclusiva* para erradicar la pobreza, proteger al planeta y garantizar la paz y prosperidad de todos, revisándolos se percibe su trascendencia educativa: *personas* (pobreza, hambre, salud, educación e igualdad de género), *planeta* (agua, consumo, cambio climático, océanos, medio ambiente), *prosperidad* (energía, empleo y economía, infraestructuras, desigualdad, ciudades), *paz y justicia*, y *alianzas*.

Estos son los grandes temas que ocupan a políticos, instituciones y corporaciones del mundo, y debemos esperar que guíen los objetivos educativos de nuestros currículos, programas y escuelas.

6. PRÁCTICAS INCLUSIVAS: Y LA RAZÓN DE TODO ESTO ES EL APRENDIZAJE

Las preocupaciones centradas en lo metodológico han permitido el crecimiento de una *antipedagogía* legitimada por la carencia de base científica de algunas propuestas. Así, continúa siendo habitual encontrar literatura escrita por docentes angustiados por el aparente fracaso del sistema educativo,²⁶ con el único argumento de la tradición: *A mi me enseñaron así y aquí estoy. ¿Para qué cambiar la escuela si el mundo no ha cambiado tanto?* Además, suelen afirmar que los ‘nuevos métodos’ que se están imponiendo, renuncian al *esfuerzo* del alumnado: *ya nada es igual*.

Estas posturas, además de mostrar la misma carencia de base científica que critican, obvian interesadamente que no es *verdad*²⁷ que haya habido ninguna gran transformación pedagógica. Por otra parte, la mayor parte de la nueva mirada sobre lo educativo no solo no deslegitima el esfuerzo sino que pone el foco en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

Un buen ejemplo es *The Nature of Learning* (OCDE, 2010) que centra en este aspecto sus ya famosos *siete principios*: *el alumnado es el protagonista activo del proceso; aprendemos en colaboración con los otros; los docentes deben sintonizar con las motivaciones del alumnado siendo lo emocional un aspecto fundamental de todo el proceso; las diferencias individuales son primordiales; esfuerzo y afán de superación son claves pero evitando sobrecargas excesivas; la evaluación debe favorecer el aprendizaje, sobre todo, a través de la retroalimentación; y aprender es, en el mundo actual, establecer conexiones entre informaciones, organizaciones, alumnos...*²⁸

Encontramos propuestas semejantes desde instancias muy diversas. Cynthia L. Scott (2015b) cita, con enorme acierto, las aportaciones de Wagner (2010) y el Grupo sobre el Liderazgo para el Cambio de la Universidad de Harvard que basándose en cientos de entrevistas con dirigentes educativos, empresariales y de organizaciones sin ánimo de lucro, consideran que el estudiantado necesita siete habilidades de supervivencia para la vida, el trabajo y la ciudadanía: *pensamiento crítico y resolución de problemas, colaboración y liderazgo, agilidad y adaptabilidad, iniciativa y espíritu empresarial, comunicación oral y escrita eficaz, gestión de la información, y curiosidad e imaginación*.²⁹

²⁵ En la cultural incluyo la lingüística que considero primordiales para fundamentar la personal entendida como una nueva escala de valores basada en la internalización de todas las consecuencias de cada acto (Armas, 2007). Intuyo que la *sostenibilidad personal* y las *funciones ejecutivas* (Marina, 2015) serán ejes básicos de la acción educativa en los próximos años.

²⁶ En estos aspectos hay mucho a discutir y conviene consultar las aportaciones de J. S. Martínez García para aclarar que, en realidad, nunca se ha invertido tanto en educación ni hemos estado tan preocupados por el hecho educativo (Martínez García, 2006).

²⁷ Interesa consultar el manifiesto pedagógico que circula por la red, *No es verdad*, que, difundido por IRES puede constituir una buena aclaración de algunos puntos de un debate que no existe.

²⁸ A pesar de las críticas que recibe, el *conectivismo* y su metáfora de una red con nodos y conexiones donde organizaciones, informaciones e individuos están interconectados (Siemens, 2005) refleja de forma brillante la actual sociedad de la información.

²⁹ Estas habilidades se orientan, clara y curiosamente, a atender las demandas del mundo laboral. Y digo curiosamente ya que coinciden con toda la teoría de la sostenibilidad personal y de la educación emocional que parece estar en la orientación pedagógica contraria. Tal vez, ambas no difieren tanto y coinciden en lo básico: escuela para la vida.

En 1993 la Organización Mundial de la Salud definió las *habilidades para la vida o competencias psicosociales* que necesita una persona para enfrentarse con eficacia a lo cotidiano. Y tomó la iniciativa de impulsar su difusión en el mundo educativo (Melero, 2010): *autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de la tensión y el estrés*.³⁰

Desde otra concepción, el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002a) explicita aquello que debe saber cualquier ciudadano del siglo XXI: síndrome de Down o con altas capacidades, conductor o ministra. Según la versión española del Index (Booth y Ainscow, 2002b) los alumnos deben: *explorar los ciclos de producción y consumo de alimentos e investigar la importancia del agua; estudiar la ropa y el cuerpo o investigar sobre la vivienda y el medio urbano; aprender cómo y por qué la gente se mueve alrededor del mundo; aprender sobre la salud y las relaciones interpersonales; investigar sobre la tierra y la vida, el sistema solar y el universo; y sobre las fuentes de energía; aprender sobre la comunicación y sus tecnologías; participar y crear arte, literatura y música; aprender sobre el trabajo vinculándolo con el desarrollo de sus intereses; y sobre la ética, el poder y la gobernanza*. ¿Podrían ser estos, algunos de los contenidos del nuevo diseño curricular?

Desde estas propuestas y recordando *Models of teaching* (Joyce, Weil y Calhoun, 2015), parece que podríamos aspirar a que el alumnado de nuestro sistema educativo adquiera este *saber* junto al *saber hacer* que exigen los diferentes ámbitos en que vivirá (cotidiano, académico, laboral...); al tiempo que aprende a *saber estar* en el mundo, conviviendo y participando en calidad de ciudadano; y a saber ser construyendo su propio proyecto personal. Esta concepción sí requiere metodologías que atiendan la diversidad en el aula con las diferentes formas de implicación del estudiantado, sus estilos diversos de gestionar la información y el conocimiento y, también, sus variadas maneras de expresarse. Y parece que el Diseño Universal de Aprendizaje (Alba, 2016) proporciona un marco que permite tanto la diversidad metodológica como la atención personalizada que deben caracterizar la enseñanza de nuestro tiempo.

La implementación de este marco en una escuela diversa reclama, necesariamente, un profesorado con unas competencias que puedan atender estas nuevas exigencias;³¹ por tanto, como ya he indicado en multitud de ocasiones, necesitamos una nueva selección, formación y evaluación del profesorado.³² Pero ni la formación inicial y ni la permanente del profesorado parece estar entre las prioridades de las administraciones educativas y debemos reconocer que, en general, se han perpetuado muchas de las inercias anteriores. El magisterio dejó de ser un *oficio* durante el siglo XX (donde un aprendizaje se convierte a través de la práctica en *oficial*) para constituirse en una profesión de alta cualificación y exigencia que demanda una reflexión y acción investigadora constantes que le permita ir (re)construyendo su cultura docente (López Río, 2014).³³

Nos recuerda López Melero (2011) que una gran barrera para la inclusión es la del docente que debería evolucionar desde el *técnico racional al investigador reflexivo* por la exigencia de actualización

³⁰ Y se han propuesto diferentes abordajes para estas habilidades con contenidos como: autonomía personal, drogas, educación afectivo-sexual, igualdad, inclusión, violencia...

³¹ Es interesante consultar el trabajo-viaje de Hernando Calvo (2015) por las escuelas más innovadoras del mundo que concluye, entre otras cuestiones, que para que se produzca el hecho educativo hacen falta alumnos (evidentemente) y un docente. Sin ambos, y al margen de todo lo demás (recursos, espacios, tecnología...), no hay escuela; solo si alguien quiere aprender y alguien sabe enseñar, el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce con éxito.

³² El envejecimiento del profesorado español en todos los niveles educativos no ha sido una buena noticia. Según el *Panorama de la Educación 2015*, solo el 3% del profesorado tenía en ese curso menos de 30 años y, en cambio, el 32% superaba los 50.

³³ No quiero cuestionar aquí la estructura de la formación inicial de maestros de primaria y secundaria aunque sí mostrar mi convicción de que infantil, primaria y secundaria deben ser impartidas por maestras y maestros altamente competentes en pedagogía, psicología, filosofía y comunicación, más que en cualquier otra disciplina curricular.

constante que implica cualquier profesión cualificada pero, especialmente, la más conectada a la complejidad. De hecho, la *heutagogía* (Castañeda y Adell, 2013) ha permitido a muchos de nosotros llegar hasta aquí y, seguramente, podrá facilitar la transformación de la escuela junto a una continua *andragogía* en forma de *carreras*, cursos, jornadas, congresos... y de una más que necesaria evaluación de profesores, centros y procesos.

Por mi experiencia, esta (auto)formación será especialmente importante para dos figuras que deben cimentar los procesos de inclusión: la dirección y la tutoría. No podemos consentir que profesorado no convencido de la esencia inclusiva de la escuela³⁴ forme parte de los equipos directivos que liderarán las comunidades educativas y los procesos de transformación, ni que asuma la trascendente función tutorial que conecta alumnado, sociedad, familia y escuela (García Cantos, 2011).

En cuanto a la selección, ni el acceso ni el egreso al magisterio o al máster que forma al profesorado de secundaria, ni sus procesos de prácticas, garantizan la adquisición de muchas de las competencias que necesitan los docentes.³⁵ Por otra parte, ni las *oposiciones* a maestro ni la selección de personal en la educación privada resultan eficaces para escoger a los docentes con las capacidades necesarias puesto que ni exámenes ni entrevistas parecen los instrumentos más adecuados para dirimir quién las posee o dispone del potencial necesario para adquirirlas.

Necesitamos docentes competentes y con *vocación*³⁶, esto es, con la implicación y motivación necesarias para dedicarse a ayudar a aprender. Emulando a Tonucci creo que ninguna propuesta curricular o legal, por buenas que sean, mejorarán un mal profesor, pero tampoco ninguna, por mala que sea, impedirá que un buen docente ayude a sus alumnos. Lo que necesitamos son buenas y buenos maestros y, aunque cueste decirlo, no todo el mundo puede ser un trabajador de la educación,³⁷ con todo lo que supone de exigencia académica, de equilibrio emocional y, en definitiva, de renuncia a algunos beneficios de otras profesiones igualmente exigentes pero con mayor prestigio social.

Aunque sabemos que entramos en un tema espinoso y complejo para poder ser afrontado con inmediatez, al intervenir muchos elementos poliédricos (administración, política, familias, sindicatos...), ¿para cuándo una selección de profesores basada en sus competencias emocionales, pedagógicas y académicas?

7. EN CONCLUSIÓN: EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS

En diferentes ocasiones he destacado, como gran parte de la literatura, que educación y evaluación van unidas, y asocio esta a innovación e investigación. Cualquier acción educativa puede ser evaluada tanto en su desarrollo como en sus resultados; atendiendo a estos, el docente investiga para encontrar posibilidades de mejora y volver a iniciar un proceso que implica, por tanto, evaluación de resultados, investigación para buscar nuevas soluciones e innovación para implementarlas (López Río, 2014).

Tampoco es este el lugar para debatir que modelo de gestión de escuela necesitamos. Solo cuando se haya llegado a acuerdos sobre los objetivos del sistema educativo, podremos plantearnos quién debe hacer qué, cómo se gestiona, quién toma determinadas decisiones...

Transformar estos aspectos serán sumamente difícil teniendo en cuenta las implicaciones en la legislación universitaria, laboral o de la función pública.

Me atrevo a utilizar el manido término ya que, después de muchos años, no tengo ninguna duda de que hace falta algo más que técnica para dedicarse a esta profesión. Probablemente, como en la mayoría de profesiones, el carácter sea determinante y algo a tener muy en cuenta en la selección de docentes.

Se impone una revisión de las ideas de Francesco Tonucci. Un buen resumen se encuentra en www.aulaplaneta.com/2017/08/02/recursos-tic/francesco-tonucci-vision-educativa-diez-puntos/

Si no evaluamos acciones, escuelas y docentes, difícilmente podremos mejorar un sistema educativo que, financiado por la sociedad que lo sufraga, le debe una constante rendición de cuentas.³⁸ Pero necesitamos procedimientos que vayan más allá, por ejemplo, del citado, criticado y fallido Informe PISA (Carabaña, 2015). ¿Para cuándo una auténtica rendición de cuentas de escuelas y docentes?

Por otra parte, el camino hacia la escuela de la inclusión es imparable y no tenemos tiempo para esperar que ‘alguien’ lidere un cambio que debemos protagonizar las y los miembros de las comunidades educativas. Así, partiendo del citado *menos es más*, deberíamos trabajar para conseguir una escuela más accesible y útil, avanzando en la dirección que apuntan documentos, expertos, instituciones...

En primer lugar, necesitamos una legislación educativa clara y manejable, disponible y accesible, que ofrezca un marco de seguridad a comunidades educativas, familias, docentes y discentes. Menos extensa, dispersa y cambiante, teniendo en cuenta que debe ser conocida por todo el profesorado y no solo por ‘algunos’; que asegure la presencia y promueva la convivencia y la participación.

Necesitamos un diseño curricular organizado en amplios pero pocos ámbitos de conocimiento, con menos contenidos pero adaptados tanto al desarrollo cognitivo de los discentes como a la globalización. Contenidos que se relacionen con el saber, saber hacer, saber estar y saber ser de la ciudadanía. Un currículo que, atendiendo a la globalización, permita la contextualización y la personalización aceptando que no todas las personas tienen las mismas necesidades o capacidades, lo cual permitirá erradicar las adaptaciones curriculares aceptando un marco, el del diseño universal, que implemente metodologías que mejoren enseñanzas y aprendizajes.

Necesitamos evitar todo aquello susceptible de promover cualquier forma de exclusión. Así, la evaluación para el aprendizaje, con instrumentos de observación e investigación más variados, permitirá descubrir qué sabe hacer cada alumno sin necesidad de descalificarlo. Por la misma razón, parece urgente, al menos en la escuela primaria,³⁹ suprimir los ‘deberes’, para permitir a niños y niñas disponer de horas de ocio, descanso y espacio compartido con familias y amigos.

Al mismo tiempo, como algunos países europeos, debemos tener menos horas de clase a la semana y menos días de clase al año, pero intentando que lo que pase en el aula sea realmente educativo. Si también tenemos menos asignaturas, cada grupo de alumnos debería compartir entornos con menos profesores de referencia pero disponiendo de tiempo de mayor calidad con cada uno para mejorar el clima de cada grupo. Al mismo tiempo, seguro que necesitamos menos alumnos en algunas aulas pero, probablemente, no muchos menos: a convivir se aprende conviviendo. Además, seguro que no necesitamos hacer *repetir* a nadie en la enseñanza obligatoria por lo que dispondremos de más recursos y flexibilidad de gestión para atender la diversidad.

Es especialmente importante cuidar la acción tutorial. El profesorado debe entender que tutoría, mentoría y orientación son ejercicios fundamentales de la profesión y la formación en estos aspectos va a ser inmediatamente decisiva para la difusión de una escuela inclusiva. En el mismo sentido, necesitamos que equipos directivos bien formados y motivados puedan gestionar su escuela autónomamente contando con la participación de toda la comunidad y liderando todos estos procesos de cambio.

Necesitamos que las administraciones educativas seleccionen, formen y evalúen a los mejores docentes, pero también que confíen en estos y los apoyen. Y que, en un ejercicio de pedagogía social, pro-

³⁸ El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018 de la UNESCO ofrece pistas muy interesantes en este aspecto concreto.

³⁹ Uno de los estudios más serios sobre el tema (Cooper y otras, 2006) concluye que mejoran el rendimiento académico pero solo de algunos alumnos, en algunos niveles y sin garantía que este esfuerzo no esté afectando a otras áreas del desarrollo. Y esto con un grupo de docentes que diseñe el proceso colaborativa y reflexivamente.

mocionen en la sociedad esta confianza hacia los profesionales que ejercen el magisterio al destacar la trascendencia de su trabajo.

En consecuencia, necesitamos que estos maestros y maestras vocacionales respondan a estas expectativas y se conviertan en los trabajadores profesionales que necesita la escuela. Necesitamos una nueva docencia basada en la investigación, la reflexión y la formación constantes, y que sepa implementar el nuevo diseño curricular que estamos necesitando. Unos docentes que dispongan de unas competencias que les permitan ayudar a crecer al alumnado si es que creemos que esta escuela puede ayudar a construir un mundo mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2013) *Reduolution. Hacer la revolución desde la educación*. Paidós ibérica.
- Alba, C. (2016) *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Morata.
- Armas, M. (2007) *Prevención e intervención ante problemas de conducta*. Wolters Kluwer España.
- Bauman, Z. (2007) *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002a) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002b) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. CSIE – CUEI.
- Carabaña, J. (2015) *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Catarata.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013) *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2010) *La cultura es el cuarto pilar del desarrollo sostenible*. Disponible en www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/es/zz_cultura4pilars_esp.pdf
- Cooper, H., Robinson, J. C. y Patall, E. A. (2006) Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76-1, 1-62.
- Delors, J. y otros (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO-Santillana. Disponible en www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The McMillan Company.
- Ferrero, M. (2018) Diez prácticas educativas basadas en la evidencia. *Magisterio. Comunitat Valenciana*, 12176 ,6.
- García Cantos, J. (2011) La importancia de la acción tutorial del docente. *Innovación y experiencias educativas*, 38.
- González Bertolín, A. y otros (2011) *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Brief.
- Hargreaves, D. H. (1997) In Defense of Research for evidence-based Teaching: a rejoinder to Martin Hamersley. *British Educational Research Journal* 23(4), 405-419.
- Hernando Calvo, a. (2105) *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2015) *Models of teaching* (9ª ed.). Pearson.
- Kelsen, H. (1934) *Esencia y valor de la democracia*. Labor.

- López Melero, M. (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54
- López Río, J. (2011) Programar por competencias, ¿es posible? Una propuesta para un aula de lengua y literatura en secundaria. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 159-172.
- López Río, J. (2012) *Per una pedagogia del discurs*. Perifèric-Universitat de València.
- López Río, J. (2014) Les i els mestres, investiguem? Una breu introducció a la investigació educativa. Ibarra, N. (coord.) *Investigació i bones practiques al voltant del Treball de Final de Grau*. Neopàtria - Universitat de València, 29-48.
- Marina, J. A. (2015) ¿Qué son las funciones ejecutivas? *Cuadernos de pedagogía*, 455, 54, 57.
- Martínez García, J. S. (2006) La falsa crisis del sistema educativo. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 9, 85-103.
- Melero, J. C. (2010) Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido. *II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud*, Zaragoza. Disponible en www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2010_Un_modelo_para_educar.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español*. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20586/19/00>
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación: solo se aprende aquello que se ama*. Alianza
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Naranjo, C. (2004) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La llave.
- OCDE - Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (ed.) (2010) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Disponible en www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf
- Organización de Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/
- Panigua, G. y Palacios, J. (2005) *Educación infantil*. Alianza.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016) *Objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html
- Royo, A. (2016) *Contra la nueva educación*. Plataforma actual.
- Santos Guerra, M. A. (2006) *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. CAM- Encuentro.
- Scott, C. L. (2015a) *El futuro del aprendizaje 1. ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?* UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234807S.pdf>
- Scott, C. L. (2015b) *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Scott, C. L. (2015c) *El futuro del aprendizaje 3. ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126s.pdf>
- Siemens, G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-10.
- UNESCO (1990) *World Declaration on Education For All*. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien.
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca.

UNESCO (2017-2018) *Rendir cuentas en el ámbito de la educación. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Disponible en <http://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/rendir-cuentas-en-el-ambito-de-la-educacion/>

UNESCO (2017a) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

UNESCO (2017b) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>

Wagner, T. (2010) *Overcoming The Global Achievement Gap*. Universidad de Harvard.