

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL ALUMNADO EN LOS MÁRGENES



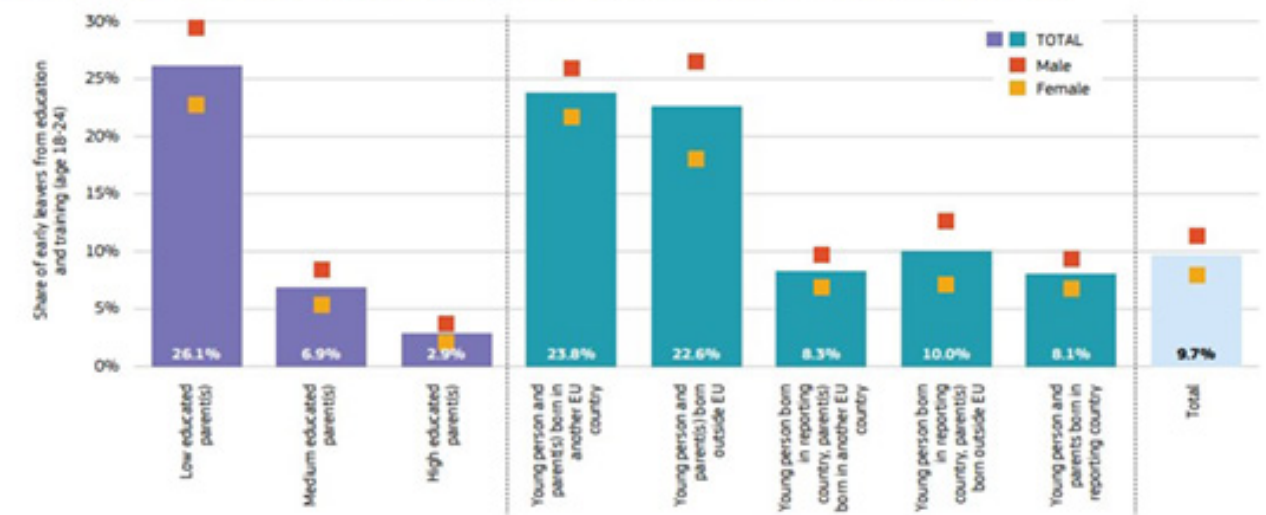
DAVID DE LA ROSA
 ORIENTADOR EN IES CÁRBULA. ALMODÓVAR DEL RÍO, CÓRDOBA
 MIEMBRO DE AOSMA Y COLECTIVO DE DOCENTES POR LA INCLUSIÓN Y LA MEJORA EDUCATIVA (DIME)
 @da_dedo <https://daviddelarosaedu.wixsite.com/inkludita>

La llegada del concepto de *necesidades educativas especiales* a principios de los años 80 y, posteriormente, de *necesidades específicas de apoyo educativo* supuso la mayoría de edad para una escuela que reclamaba independencia de la perspectiva clínica para dotar de una adecuada respuesta a nuestro alumnado más allá de cuál fuese la causa de su vulnerabilidad.

Desde entonces y hasta hoy, hemos tratado de proporcionar a cada alumno y a cada alumna aquello que pudiera necesitar para que desarrollasen al máximo sus competencias y capacidades. Mientras, hemos convivido con las etiquetas que nos llegan desde el ámbito clínico prescritas en la normativa estatal y autonómica (TDAH, TEA, TEL, DIA...) y que, en Andalucía, aparecen junto a otras necesidades como las de acciones de carácter compensatorio con su propia forma de identificación: *alumnado y centros de compensatoria*. ¿Pero acaso son estas necesidades de segunda categoría o menos importantes?

En el marco del Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2011; LOMLOE, 2020), los y las profesionales de la orientación asumimos una importante labor en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen de la interacción entre los y las estudiantes y sus contextos a las que vienen haciendo alusión autores y

Figure 10. New evidence sheds light on parental education and parental country of birth



Source: Eurostat (EU Labour Force Survey 2021 ad hoc module for parental education and EU Labour Force Survey 2021 for parental country of birth and total).
 Download data Monitor Toolbox
 Note: parental education denotes the highest level of education successfully completed between the father and the mother of the respondent; low reliability for females born in the reporting country with parent(s) born outside the EU.

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). Education and Training Monitor 2022

autoras como Booth y Ainscow (2011) entre otros, manteniendo con ello el objetivo de proporcionar una respuesta inclusiva a nuestro alumnado. En este sentido, como se señala desde el Colectivo DIME (2022), la inclusión educativa se trata de una cuestión de derechos que va más allá de lo puramente técnico.

ABANDONO ESCOLAR Y FACTORES SOCIOECONÓMICOS

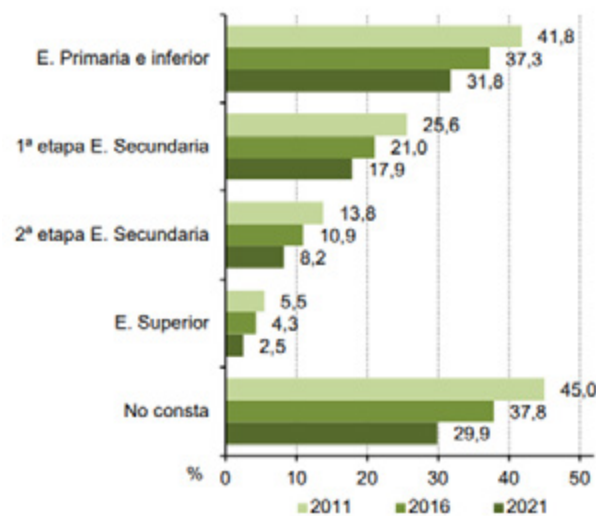
En el proceso de esta identificación, no podemos perder de vista que, en cada dato estadístico que conocemos, se constata la vinculación entre abandono escolar temprano y variables socioeconómicas. Así, según la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2022), en la Unión Europea, el 26,1 % de los y las jóvenes cuyos padres y madres tienen un bajo nivel de formación (hasta la ESO) abandonan de forma temprana la escuela; esto es, nueve veces más que los casos de alumnado de familias con estudios superiores (2,9 %).

Ni psicológica, ni médica, ni terapéutica.

La batalla es política

Nacho Calderón y Paula Verde

R3. Gráfico 3. Evolución del porcentaje de abandono según los estudios máximos de la madre



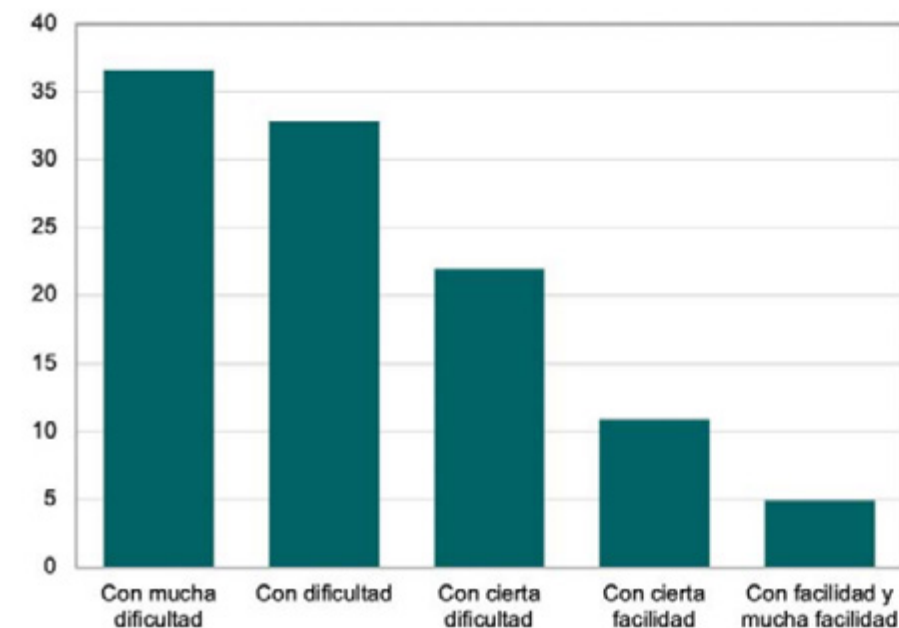
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)

El dato de abandono escolar temprano en nuestro país, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), parece correlacionar aún mejor con la formación de las madres, ya que se sitúa en un 31,8 % en el alumnado cuyas madres no han alcanzado el título de la ESO o EGB frente a un 2,5 % de aquellas con estudios superiores. ¿Estamos atendiendo adecuadamente al alumnado cuyas familias tienen menos nivel académico? Cuando escuchamos en determinados círculos que el problema «está o viene de casa», ¿qué debemos o podemos hacer desde la escuela para paliarlo?

Sin embargo, no se trata solo de que el condicionante sea el nivel de estudios adquirido por la generación anterior de nuestro alumnado, sino que el sistema parece estar hecho por y para las clases económicamente más favorecidas. En este caso, es importante recordar que la tasa de abandono escolar es hasta siete veces mayor en hogares que tienen dificultades para llegar a fin de mes frente a quienes lo hacen de forma holgada: más del 35 % frente a más del 5 %. Todo ello pese a que la escolarización básica y los libros de texto son de carácter gratuito para todos y todas, la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y contamos con protocolos para detectar situaciones de vulnerabilidad, absentismo, trabajo infantil, etc. (Soler et al., 2022).

Que el abandono escolar temprano se sitúe en un 35 % del alumnado cuyas familias presentan dificultades para llegar a fin de mes supone que más de 1 de cada 3 alumnos y alumnas de estas familias abandonará la educación secundaria. ¿Estamos ante una escuela que de una u otra forma expulsa del sistema a los hijos e hijas de familias pobres? Probablemente estamos ante una situación multicausal; sin embargo, debemos revisar nuestras prácticas y preguntarnos qué podemos hacer desde la orientación educativa para avanzar hacia una escuela acogedora.

GRÁFICO 3.23. Tasa de abandono educativo temprano según capacidad del hogar de llegar a fin de mes en 2018.



Fuente: Soler et al. (2022)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) ya se aventura a señalar en su artículo 6 que «El currículo educativo en ningún caso podrá ser una barrera que genere abandono escolar, o impida el acceso y disfrute al derecho a la educación». Sin embargo y ante estos datos, ¿está encontrando el alumnado más desfavorecido barreras al acceso, la presencia y la participación difícilmente superables en nuestras escuelas? Parece ser obvio que es así.

LA VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA

Es importante que construyamos una escuela democrática y acogedora, como señalábamos a principio de año en «Lo que le duele a la escuela» (Candel y otros, 2022). Ya existen intentos de detectar, identificar y organizar una adecuada respuesta educativa ante estas necesidades. El artículo 71.2 en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE,

2020) incluye entre el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta un desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, el que se encuentre en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar... Todo ello venía siendo ampliamente recogido en normativa autonómica (Ley 9/1999, Decreto 167/2003...). Además, se han incorporado progresivamente recursos para la atención de estos alumnos y alumnas (colegios públicos rurales, aulas temporales de adaptación lingüística, PROA y PROA+, unidades de acompañamiento, maestros y maestras de compensación educativa, etc.). Sin embargo, ¿encontramos las necesidades específicas de apoyo educativo de estos alumnos y alumnas adecuadamente identificadas y organizada la respuesta educativa? En mi experiencia, en pocas ocasiones es así.

Como comunidad educativa, celebramos acon-

tecimientos como que el alumnado de Los Asperones en Málaga obtenga el título de la ESO (Málaga hoy, 2017, 20 de noviembre), algo que a nivel europeo continúa considerándose abandono escolar temprano. Y, pese a que su comunidad educativa y el Defensor del Menor hayan pedido en reiteradas ocasiones dismantelar «el barrio», allí continúa, sin que aún se hayan aplicado las medidas de atención a la diversidad que los niños y las niñas escolarizados en dicho centro necesitan con los recursos adecuados (o, al menos, con medidas no lo suficientemente exitosas).

Cuando comencé a trabajar como orientador en el EOE Málaga Oeste, me llamaba la atención la cara y la cruz de dos comunidades educativas de la misma zona de influencia: la de Los Asperones y la de Teatinos. Ambas con sus propias necesidades, pero una de ellas cuyo pronóstico general —y pese a los recursos destinados en ella— continuaba siendo mucho más complejo. ¿Cuántos niños y niñas que cada curso inician la Educación Infantil terminarán la Educación Secundaria en los centros de ambos barrios de la misma zona del equipo?

Todos los profesionales de la orientación podemos pararnos unos momentos a recordar casos de vulnerabilidad social, económica o cultural y ser conscientes de cómo estos factores determinan en nuestros contextos algunos resultados académicos. Pero no puede dejar de sorprendernos que estas necesidades específicas de apoyo educativo no estén cubiertas ni tan siquiera identificadas. El alumnado de familias que viven en los márgenes socioeconómicos de nuestros barrios y nuestros pueblos no es derivado para la identificación de sus NEAE cuando estas se presuponen derivadas de factores sociales. ¿A qué se debe que los equipos docentes no consideren solicitar evaluación psicopedagógica cuando atribuyen las dificultades en el aprendizaje a factores socioeconómicos?

Este curso, por recordar un ejemplo cercano, en la reunión de coordinación de acción tutorial, un compañero proponía que se llevase a cabo la evaluación psicopedagógica de un alumno de 3º de ESO con un rendimiento académico adecuado a lo largo de toda su escolarización, pero que este trimestre se observaba que «se distraía mucho» y, como le habían quedado dos asignaturas, a ojos de su tutor podía estar «pasándole algo». Con ese *pasarle algo*, su tutor consideraba necesario que se buscara una causa orgánica, o de cualesquiera otros factores personales, a los suspensos que pudiera guiar una reorganización de la respuesta educativa para atenderlo adecuadamente. Cuando continuamos analizando conjuntamente al resto de alumnado de su grupo, nos detuvimos en Yumara (nombre ficticio). La alumna había repetido dos veces a lo largo de la educación básica y en el primer trimestre le habían quedado casi todas las materias, asistía de forma irregular al centro y mantenía un pronóstico de abandonar a lo largo del curso el sistema educativo. Cuando pregunté sobre el origen de su situación y la posibilidad de reorganizar también su respuesta educativa, mi compañero me comentó que no, que el problema de Yumara «era otro».

«Era otro» significa que su problema previsiblemente podría ser de índole social, económico, cultural o que posiblemente se casaría joven y abandonaría el sistema educativo por unos intereses o motivaciones diferentes, por una historia de absentismo escolar o porque consideraba que no se esforzaba lo suficiente. Sin embargo, esa diferencia entre «le pasa algo» o «su problema es otro» es la distancia que aleja al alumnado que encuentra barreras económicas o sociales para la presencia, la permanencia y la participación en nuestro sistema educativo de recibir una adecuada atención con los recursos específicos necesarios. Una atención educativa que es su derecho y que es la única que puede poner a funcionar el famoso «ascensor cultural».

Este tipo de situaciones no son tan infrecuentes, pero debemos detenernos a preguntarnos algunas cuestiones en torno a ellas:

1. ¿Por qué termina la ESO sin titular, habiendo repetido varias veces y con desfase curricular, alumnado del que nunca hemos recibido solicitud para que sea llevada a cabo una evaluación psicopedagógica?
2. ¿Por qué hay alumnado expulsado sistemáticamente de los centros educativos, incluso 29 días, sin que se haya reorganizado la respuesta educativa o dotado de recursos específicos?
3. ¿Por qué tenemos alumnado con desfase curricular derivado de vulnerabilidad social sin respuesta específica en nuestros centros educativos?

Ese marco que diferencia entre «le pasa algo» o «su problema es otro» impregna la cultura escolar, pero también algunas políticas, a las cuales debemos reclamar que progresivamente vayan cambiando, poniendo voz a quienes se sitúan en los márgenes, también de nuestra escuela.

Estos colectivos, además, no cuentan con los mismos grupos de presión, las asociaciones y el empuje de la sociedad civil que otras necesidades específicas de apoyo educativo. Es por ello que debemos pararnos a reflexionar juntos y juntas algunas ideas que contribuirían a hacer una escuela más inclusiva para con ellos y ellas.

PROPUESTAS PARA UNA ESCUELA MÁS INCLUSIVA

En primer lugar, se debe ser crítico con las becas de necesidades específicas de apoyo educativo convocadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, ya que estos recursos, más que financiar entidades externas, podrían destinarse a la dotación de recursos personales específicos para la escuela pública. Sin embargo, hasta que esto sea así, deberían incluir al alum-



The Humantra. www.pexels.com

REFERENCIAS

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3rd edition). Madrid: Grafiá.

CALDERÓN, A. Y VERDE, P. (2018). *Reconocer la diversidad*. Barcelona: Octaedro.

CANDEL, C. Y OTROS (2023). "Lo que le duele a la escuela". *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/01/24/lo-que-le-duele-a-la-escuela/>

CAST (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

COLECTIVO DIME (2022). DUA: "Cómo salir del callejón de las almas perdidas". *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/11/30/dua-como-salir-del-callejon-de-las-almas-perdidas/>

Consejería de Educación y Deporte (2022). *La educación en Andalucía. Datos y Cifras 2021/2022*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7763&tipo=documento>

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE (2022). "Education and Training Monitor 2022 Comparative report". *Education and Training*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/downloads/comparative-report/Education-and-Training-Monitor-Comparative-Report.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

MÁLAGA HOY (2017, 20 de noviembre) "Los graduados en Secundaria aumentan en el barrio olvidado". *Málaga Hoy*. https://www.malahoy.es/malaga/graduados-Secundaria-aumentan-barrio-olvidado_0_1192681025.html

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

SOLER, A. Y OTROS (2022). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación. https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf.

nado que precisa de acciones de carácter compensatorio. De esta forma, se podrían compensar en horario extraescolar las carencias que nuestra escuela tiene para prevenir el fracaso escolar al que se ve sometido el alumnado más desfavorecido y que ha sido ampliamente constatado.

Debemos establecer protocolos de detección de alumnado en situación de vulnerabilidad social en los tránsitos de etapa y nueva escolarización de forma que se detecte de forma temprana y se proporcionen los recursos necesarios para su atención educativa. ¿El nivel académico de la familia o el nivel socioeconómico son factores de riesgo? Desde la investigación educativa, deberíamos poder predecir estos riesgos para diseñar protocolos que nos permitiesen actuar de forma temprana con los recursos necesarios.

Las Delegaciones Territoriales deben contar con EOE especializados en compensación educativa que asesoren a los y las profesionales en la detección, identificación y organización de la respuesta educativa, que sirvan de enlace con Servicios Sociales Comunitarios, Servicio de Protección de Menores y entidades sin ánimo de lucro que trabajan con este alumnado y sus familias.

Los maestros de apoyo a la compensación educativa y los educadores y educadoras sociales deben ser recursos tan frecuentes en los centros educativos como las especialidades de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje. Estos y estas profesionales pueden intervenir de forma especializada con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica y socioeducativa. Todos los centros cuentan con alumnado en situación de vulnerabilidad social y no solo aquellos situados en zonas ERACIS.

Se debe dotar de un trabajador o trabajadora social a los IES, que facilite los trámites burocráticos al alumnado en situación de vulnerabilidad social y sus familias (solicitud de becas, enseñanzas, plazos de inscripción, matriculación,

etc.) ¿Cuántos alumnos y alumnas se quedan sin beca por no saber solicitarla ni ellos ni sus familias? No puede quedar a la implicación extraprofesional del profesorado y/o profesionales de la orientación.

Las *escuelas gueto* deben desaparecer de forma urgente, la existencia en sí misma de «centros de difícil desempeño» supone también «centros de difícil permanencia en el sistema educativo». La diversidad es un requisito para una educación de calidad. De igual forma, las políticas que favorecen la segregación escolar (dotación de recursos solamente a algunos centros de la zona de influencia) deben detenerse de forma urgente.

CONCLUSIONES: EL ROL DE LA ORIENTACIÓN

¿Pero qué puedo hacer yo como orientador educativo? La reflexión con compañeros y compañeras es imprescindible para poder asesorar a la comunidad educativa. La mirada del Diseño Universal de Aprendizaje y de la escuela inclusiva requiere que organicemos la respuesta educativa tanto a quien «le pasa algo» como a quien «su problema es otro», contribuyendo a eliminar sesgos culturales, étnicos y creencias técnicas de nuestros propios departamentos y equipos de orientación. Para contribuir al éxito educativo no queda más remedio que defender que la compensación educativa no es una NEAE de segunda categoría, sino tan importante como cualquier otra, que nuestro trabajo pasa por identificar las necesidades educativas independientemente de que estas tengan su origen en factores biológicos, psicológicos o sociales.

Por otro lado, es importante recordar que la organización de la respuesta educativa en nuestros centros es un primer paso, pero que no podemos dejar de lado la batalla política y de presión social que se ejerce desde diversos colectivos y asociaciones profesionales (Colectivo DIME, Foro de

Sevilla, AOSMA, COPOE y tantos otros), desde donde se comparten ideas y se defienden perspectivas profesionales que nos permiten caminar hacia la escuela definitivamente inclusiva. Es el momento de dar un paso más en la identificación de las necesidades educativas que tenga nuestro alumnado, teniendo tan presente y tan en cuenta al alumnado que encuentra barreras derivadas de factores socioeconómicos como aquel que las presenta por factores personales u orgánicos.

El alumnado que históricamente ha sido expulsado del sistema educativo por nacer pobre, migrante, rural, temporero o gitano, entre otros factores que correlacionan con una mayor vulnerabilidad, debe encontrar en los y las profesionales de la orientación un aliado con quien trabajar para transformar la sociedad y la escuela en la que convivimos. Como orientadores y orientadoras, debemos defender en todos los foros y lugares que el problema de estos alumnos y alumnas *no es otro* sino *uno entre otros* que también requiere de nuestra atención técnica, especializada y humana.