

# Concepto y aplicación de la educación inclusiva

## Introducción

Los informes internacionales respecto al aprendizaje de estudiantes de enseñanza obligatoria son contundentes: Nuestro país no alcanza estándares satisfactorios en Matemática y Resolución de Problemas<sup>1</sup>. El concepto implícito a estos informes es *Capital Humano* “que se ha convertido en un motor clave del crecimiento económico y de los ingresos personales, de tal forma que cada vez es más patente su influencia en logros de tipo no económico como la salud y la inclusión social”, por otra parte ya conocidos -esas influencias- por la revisión literaria de la sociología de principios del siglo XX, por ejemplo de la mano de Max Weber y Emile Durkheim y, posteriormente, por los estudios de James S. Coleman, quien estableció la ecuación desempleo es inversamente proporcional a calidad, permanencia y éxito en la escolarización, en el ámbito cognitivo-instrumental, motivacional o emocional e institucional y profesional.

Dichos resultados y consecuencias no abundan mucho en la descripción de procesos, estructuras organizativas, contextos nacionales y locales que podrían ayudar a comprender la eficacia y eficiencia del aprendizaje escolar. Es así, que a mediados del siglo pasado, ya podía constatarse la importancia de las dimensiones emocionales y sociales en los resultados del aprendizaje académico –considerado la parte visible del iceberg- que requerían una aproximación amplia y global de influencias directas e indirectas en el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Hoy en día, toda esta literatura nos ayuda a comprender la relación existente entre las dimensiones sociales y académicas como dos caras de una misma moneda: resultados de aprendizaje. En este trabajo vamos a centrarnos en las dimensiones sociales de la enseñanza obligatoria sustentadas en el concepto de *Educación Inclusiva*. Este concepto *nace* a finales de los años noventa del siglo pasado como ampliación de otro más restringido –integración- que, además, va acompañado de otros que lo apoyan: *Capital Social*<sup>2</sup> y *Políticas Pro-activas de Educación Escolar*. El uso del concepto Educación Inclusiva servirá para comprender el absentismo escolar de estudiantes de enseñanza obligatoria que, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, presentan perfiles y rasgos preocupantes de exclusión escolar y social de un porcentaje muy amplio de población escolar.

Vamos a centrarnos en las dimensiones sociales de la enseñanza obligatoria sustentadas en el concepto de *Educación Inclusiva*

La conclusión del trabajo es la necesidad de adoptar perfiles sociales en el trabajo del profesorado en las escuelas. Dichos perfiles sociales están apoyados en el desarrollo de proyectos locales de educación escolar, la práctica de la micro política escolar para resolver conflictos, y proponer acciones de inclusión y cohesión estructural en las escuelas, entre otras pro-acciones que ayudan a la integración de estudiantes en el desarrollo escolar y, segundo, del aprendizaje profundo propuesto en las normativas regionales y europeas.

## Concepto y desarrollo de Educación Inclusiva

La consideración del derecho de todo el alumnado a adquirir un aprendizaje profundo, esto es, la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive, constituye la principal definición del concepto educación inclusiva, además del derecho de *cada* estudiante a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta. Por otro lado, este concepto se sustenta en la dimensión de diversidad sociocultural, relativa al contexto local, de la población de estudiantes de cada escuela: ¿cómo estudiantes de diferentes características, diferentes conocimientos, diferentes creencias son el principal recurso para la práctica del concepto de educación inclusiva, en lugar de presentar esta diversidad como problema insoluble en el proceso de escolarización?

Esta consideración de la diversidad, como calificación más importante de la educación inclusiva, se apoya en la idea que las escuelas, hoy en día, han asumido más funciones educativas y de entrenamiento escolar o instrucción académica. Esta amplitud de funciones inscritas anteriormente en la familia, el contexto social y cultural de pertenencia, el grupo de iguales u otros escenarios de socialización, se encuentran localizados -sobre todo en los entornos urbanos y suburbanos- en las escuelas.

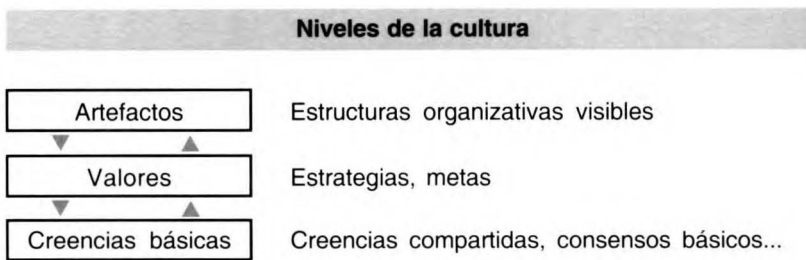
La descripción de la diversidad emocional, social y académica del alumnado se apoya en la evidencia que hace referencia a diferentes estrategias de aprendizaje, diferentes métodos de acceso al conocimiento, diferentes procesos de razonamiento y diversas nociones de pensamiento práctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje, por citar algunas diferencias. Con otras palabras, la inclusión de diversas dimensiones del desarrollo humano, tales como emociones y aprendizaje sociocultural, son características de la identidad de cada sujeto, que se manifiestan cuando se realiza una acción práctica como es el aprendizaje escolar de una asignatura, un texto u otro objeto de conocimiento.

### Generar un sentimiento de pertenencia a la realidad escolar

La enseñanza práctica es, pues, nuestra primera hipótesis de trabajo para comprender los procesos de educación inclusiva, cuya acepción más importante será “generar un sentimiento de pertenencia a la realidad escolar” del mismo modo que existe este sentimiento de pertenencia a un barrio, grupo de iguales, una familia, un equipo deportivo, un juego... donde es posible manifestar y expresar pensamiento, lenguaje, habilidades, intereses, errores, problemas, y dificultades con ciertas garantías de seguridad emocional.

Por tanto, los dos conceptos mencionados hasta ahora –diversidad y pertenencia- necesitan la calificación de un adjetivo común: cultura. Cultura escolar es un constructo que abarca creencias, prácticas normativas, lenguajes, valores, artefactos, expresiones colectivas que E. H. Schein<sup>3</sup> ha esquematizado en tres niveles de análisis:

Cuadro 1



El proceso de inclusión escolar y social debería cumplirse en los tres niveles descritos en el cuadro anterior –artefactos, valores y creencias o consensos básicos- lo cual es complicado principalmente en las dimensiones ideográficas de la cultura -valores y creencias- y menos en la dimensión normativa de la misma, tal como las estructuras organizativas visibles de las escuelas. Sólo con asomarnos un poco a cada centro escolar vemos conflictos, agresiones, violencia, marginación, ninguneos y otras prácticas que nos advierten que la inclusión social es más un deseo que una realidad.

La estrategia para el logro de esta anhelada inclusión social es educación inclusiva, conducida generalmente mediante el diálogo. Este procedimiento denominado *diálogo* fue ya experimentado por Glasser y Strauss<sup>4</sup> en 1967 y Strauss y Corbin<sup>5</sup> en el trabajo de 1977, auspiciados ambos trabajos bajo el concepto de *metodología de teoría fundamentada en la práctica*. De otro modo, a través de procesos de negociación y procesos mutuos de comprensión es posible conciliar pensamientos y prácticas diversas hasta alcanzar “reglas de juego comunes” que propicien sentimientos de pertenencia a una realidad social, sin perder la identidad de cada sujeto o colectivo de individuos.

El concepto educación inclusiva parte, pues, del proceso de construcción de una nueva realidad social y escolar caracterizada por una concepción policultural de cada *cultura* escolar. La traducción más comprensible de este proceso es la elaboración de un proyecto educativo en cada centro escolar; donde se acuerdan principios, estructuras organizativas de toma de decisiones, procedimientos de trabajo y metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación, procedimientos de crítica y análisis institucional, entre otras decisiones que sirven para reflejar qué se entiende en cada realidad escolar por educación inclusiva<sup>6</sup> y cómo se pueden conciliar en el plano local exigencias (estándares, normas de excelencia u otras referencias) externas y circunstancias locales; susceptibles de comparabilidad y compatibilidad del aprendizaje local con la exigencia global.

Existe un *instrumento* que con todas las precauciones y cautelas del mundo, puede utilizarse para estudiar el tipo de inclusión que se favorece, o no, en cada establecimiento escolar que pretendiese practicarlo. Es el índice de inclusión de Booth y Ainscow elaborado en 2000<sup>7</sup>. En ese trabajo se desarrolla un

El concepto educación inclusiva parte, pues, del proceso de construcción de una nueva realidad social y escolar caracterizada por una concepción policultural de cada *cultura* escolar

concepto interesante a la educación inclusiva: *Barreras al aprendizaje y la participación*. La interpretación de este concepto nos remite a la idea de capital social de cada centro escolar; esto es, la capacidad de colaboración y cooperación entre diferentes integrantes de la realidad escolar, que se emprende mediante la negociación horizontal, donde cada sujeto tiene *voz directa* en el proceso de construcción de nuevos significados a las prácticas propias de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido la literatura es muy clara. Cuando las familias se implican en los procesos escolares, los estudiantes logran mejores resultados, permanecen más tiempo en la escolarización obligatoria y se implican más en las acciones educativas y escolares. Este proceso de pertenencia y sinergia entre familias y escuelas, ya lo hemos dicho antes, es la clave del éxito – a nuestro entender de la educación inclusiva; por lo que podemos definir el concepto como acciones encaminadas al logro de la pertenencia de cada sujeto (estudiantes, profesorado, familias...) al proceso social y educativo de cada escuela; pero el constante diálogo entre la ficción pedagógica y la realidad social nos advierte que las familias han delegado y transferido a las escuelas sus funciones y responsabilidades sociales y emocionales. El indicativo más evidente es el bajo porcentaje de padres y madres que participan en elecciones a Consejos Escolares, conflictos debidos a la calificación escolar, entre otras evidencias del valor instrumental, otorgado por las familias, a la escolarización de sus hijos e hijas.

La primera acción para el desarrollo de la educación inclusiva, es la llamada a la participación de las familias de estudiantes en el proceso; no tanto como observadores, sino como actrices y actores del proceso y resultado escolar

La primera acción para el desarrollo de la educación inclusiva, en las enseñanzas primarias y secundarias obligatorias, es la llamada a la participación de las familias de estudiantes en el proceso; no tanto como observadores, invitados o consultores, sino como actrices y actores del proceso y resultado escolar.

Las preguntas claves de la educación inclusiva podrían ser las siguientes:

1. ¿Cómo se empeñan las escuelas en la implicación de padres, madres, y otros miembros de la familia, en las metas y procesos de la enseñanza y el aprendizaje?
2. ¿Qué aproximaciones y estrategias consideran, tanto las familias como el profesorado, que podría tener éxito para promover procesos conjuntos de colaboración y cooperación?
3. ¿Cuáles son los temas clave de la cooperación entre familias y escuelas?
4. ¿En qué documentos académicos y educativos queda reflejada la colaboración: normas de enseñanza, estrategias de evaluación...?
5. ¿En qué procesos de mejora se implican o pueden hacerlo las familias?

Todas estas cuestiones, cuyo valor provisional es la ilustración de un ejemplo de proceso de reflexión colectiva, nos remiten a conceptos que subyacen en la lógica de la educación inclusiva. Uno ya mencionado *-capital social-* el segundo, la construcción de procesos de confianza dentro de la organización

escolar y entre ésta y otras instituciones -*comunidades de conocimiento*- basada en la reflexión crítica de los diferentes conocimientos y pensamientos adquiridos por estudiantes, familias y profesorado; con el objeto de construir nuevos significados o conceptos teóricos y prácticos asumidos y aceptados por los diferentes colectivos, referidos evidentemente a procesos de enseñanza y aprendizaje.

## El absentismo escolar en Andalucía: absentismo grave y consentido; absentismo crítico; absentismo económico y absentismo cultural

También la *escuela inclusiva* debe reconocer y responder a las diversas necesidades de estudiantes, acomodándose a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, asegurando educación de calidad para toda la población escolar, bien a través de unos currículos apropiados, bien mediante disposiciones organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos tecnológicos o participando en procesos de asociación con las comunidades de barrio o locales.

Estas decisiones de cambio están favorecidas por el conocimiento previo del concepto educación inclusiva desarrollado, cuya idea más importante es la (re)construcción local del concepto; esto es, es posible ofrecer una definición estandarizada, que cada centro escolar reconstruye, recrea y da forma de acuerdo a sus peculiaridades culturales. Dicho constructivismo (social) nos ayuda a ver la importancia de los significados con los cuales interpretamos la realidad. A su vez, el constructivismo social nos ayuda a incluir los aspectos ideológicos y culturales como partes del proceso comprensión de la realidad, con el objeto de lograr a visualizar la realidad social al completo.

Un objeto de análisis del constructivismo social es el absentismo escolar en Andalucía y en concreto en los contextos urbanos marginales de las ocho capitales andaluzas. En este trabajo el término marginal significa poblaciones con débil cohesión social para el desarrollo de objetivos comunes, con inestable situación laboral de sus pobladores, caracterizada por aspiraciones culturales más centradas en aspectos emocionales que cognitivos y académicos, también con débil persistencia en el esfuerzo del alcance de metas poco visibles, y caracterizada por la desconfianza hacia actuaciones externas como pueden ser las de tipo escolar y académico. Esta población *desprotegida* no disfruta de los beneficios de la Sociedad y el Estado del bienestar. Esta población presenta problemas de desarraigo, y falta de oportunidades para la emancipación de sus condiciones de vida y la posibilidad de aspirar a nuevas situaciones. En este contexto podemos localizar poblaciones en riesgo de exclusión, debido a la presencia de situaciones deficitarias en el ámbito emocional, social y cognitivo, que no son atendidas ni compensadas por las políticas educativas. En este contexto local, nuestro concepto de educación

La *escuela inclusiva* debe reconocer y responder a las diversas necesidades de estudiantes, acomodándose a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje

inclusiva es prácticamente inexistente, debido a la escasa presencia de familias y estudiantes en los centros escolares; por ello, el análisis previo es considerar causas, perfiles y circunstancias que dificultan la asistencia de estudiantes a la escuela para solucionar un problema previo: la inclusión social de esta población marginal.

La otra cara del  
absentismo  
escolar, según el  
informe citado,  
es el centro  
escolar

Los datos, disponibles para este trabajo, han sido obtenidos del informe del Defensor del Pueblo de Andalucía<sup>8</sup>, cuya definición del problema es la siguiente: “Sin embargo, cuando estas faltas de asistencia se suceden de forma reiterada o se extienden por lapsos de tiempo prolongados, el ritmo de aprendizaje del alumno se resiente inevitablemente y comienzan a aparecer problemas de retraso escolar que, de no solucionarse rápidamente, pueden derivar en situaciones de abandono y fracaso escolar. En estos supuestos el absentismo escolar pasa de ser una mera travesura infantil a convertirse en un serio problema educativo” de exclusión social (marginación, paro, delincuencia, incultura y analfabetismo) tal y como hemos expuesto al comienzo de este trabajo; más aún cuando dicho “absentismo –se dice en el informe- está motivado por circunstancias sociales o familiares del alumno (que) no sólo es el de mayor incidencia estadística, sino que además es el más difícil de solucionar, por cuanto su resolución pasa por solventar primero los problemas sociales o familiares que lo provocan”, visible en diversas formas de organización social, económica y cultural de cada grupo –marginal y desprotegido- para el desarrollo de estrategias pertinentes a estos tipos de población. La otra cara del absentismo escolar, según el informe citado, es el centro escolar: “ En este sentido, resulta notorio que cuando un centro docente carece de los medios personales y materiales necesarios para prestar a sus alumnos una atención individualizada, se incrementan sustancialmente las posibilidades de que aquellos alumnos del centro que presentan algún tipo de problemas de integración educativa terminen convirtiéndose en alumnos absentistas...”, podríamos decir, de la cultura académica de las escuelas y de los procesos y estructuras escolares, que han ocultado las dimensiones sociales y emocionales bajo una capa académico-cognitiva necesaria, pero no suficiente para comprender la inclusión de cada sujeto en la realidad escolar, entendida como cultura abierta a la diversidad de poblaciones y al desarrollo de procesos de apropiación expuestos en el parte conceptual del trabajo.

Así, el informe describe quienes “no van a clase”, pero no avanza en razones o interpretaciones de esta descripción; por ejemplo, debido a la *cultura cerrada* de las escuelas, a la débil preparación social del profesorado de matemática, lengua o de cualquier otra asignatura que requiere gestionar conocimientos académicos y sociales en el aula, al excesivo control de la Administración educativa en cada centro escolar, entre otras razones que justifiquen que haya estudiantes que no ejercen su derecho a acudir al centro escolar, que provisionalmente podríamos cuantificar en el 30% de la población escolarizada en los centros escolares andaluces; porque, a día de hoy, no podemos saber cuáles son las estadísticas reales del absentismo escolar en esta Comunidad Autónoma, aunque esta cuantificación hay que comprenderla en el contexto que se elabora:

*Primero.* Esta dificultad (¿?) de censar la población real que no acude regularmente a las escuelas es poliédrica. Por una parte, tres administraciones públicas – Consejería de Educación, Consejería de Asuntos Sociales [hoy Igualdad y Bienestar Social] y Ayuntamientos- manejan indicadores de absentismo y estadísticas diferentes, según el Informe. Para algunos organismos públicos absentista es aquel estudiante que falta 5 días al mes, otro cuya ausencia son 15 días al mes y así sucesivamente. Por otro lado, la imagen pública de las Administraciones y el poder público quedan desfigurados si se presenta un problema, denominado *lacra social* en el informe, que atenta a derechos ciudadanos básicos como satisfacción de la escolarización obligatoria, en el sentido de permanencia de estudiantes en el puesto escolar ofertado. En tercer lugar, los absentistas escolares son menores de edad cuya tutela jurídica está recogida en el artículo 11.5 de la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor, y artículo 584 del anterior Código Penal que, a pesar de haber sufrido cambios importantes hoy en día es la fuente jurídica del problema del absentismo escolar.

*Segundo.* El denominador común, en la actuación de las tres administraciones citadas, es fácilmente detectable, a partir de concepto de educación inclusiva o no inclusiva. Son actuaciones externas de control de la población absentista, procesos de seguimiento externo de presencia o ausencia a las aulas, creación de una estructura burocrática e institucionalizada para el análisis del problema y el desarrollo de métodos precientíficos para proponer soluciones sociales y educativas al absentismo escolar. Por otro lado, este informe sólo atiende el problema en escenarios desprotegidos y marginales de las ocho capitales andaluzas; en algunos casos, barrios donde la actuación pública lleva 25 años incidiendo en la situación marginal de sus habitantes, creando serios problemas de dependencia cultural y económica, que agrava la situación de absentismo escolar como efecto perverso y no deseado.

*Tercero.* Así, el informe del Defensor del Pueblo Andaluz elabora un concepto muy importante para comprender la realidad del absentismo escolar: El *absentismo grave y consentido*: “La peculiaridad de los supuestos de absentismo que ahora vamos a estudiar estriba en el hecho de que, aun cuando los factores socioculturales del entorno sigan siendo esenciales en la aparición del absentismo, existe un elemento que incide de modo muy particular en la persistencia del problema y en la dificultad para encontrarle una solución: la falta de colaboración del entorno familiar”. O bien debida a casos de explotación infantil, maltrato físico o psicológico, abandono, drogadicción, malnutrición, inducción a la prostitución, violencia, o bien simplemente a la escasa valoración que aprecian en algunas familias respecto a la educación escolarizada, cuyo beneficio social se conoce, pero al mismo tiempo se rechaza por motivaciones de rentabilidad económica e incapacidad emocional de educación de sus hijos e hijas. Otras categorías de absentismo escolar, no examinadas en el informe, son el *absentismo crítico*, el *miedo escolar*, que podemos inscribir en el concepto de pertenencia expuesto anteriormente y *absentismo económico* en la educación secundaria obligatoria, cuando las adolescentes y los adolescente se sienten obligados ante la necesidad de ayudar en negocios y empresas familiares, o trabajar en el sector servicios para completar la renta y supervivencia familiar.

Otra categoría de absentismo escolar, mencionada en el informe, es el denominado absentismo económico; muy frecuente en economías desarrolladas que han atraído a poblaciones de emigrantes, donde podemos comprobar que llegados a cierta edad los y las estudiantes *desaparecen* de las escuelas por motivos de venta ambulante, trabajo en las casas de familia, cuidado a personas mayores y menores, ayudas en el negocio familiar, debidas a la imposibilidad de solicitar ayudas públicas por situaciones de ilegalidad o inexistencia de programas y planes de ayudas económicas del tipo de microcréditos o similares.

La voluntad de asistencia al centro escolar no se corresponde con decisiones de inclusión de toda la población en procesos de aprendizaje de calidad

Por otro lado, podemos estudiar el concepto de educación inclusiva basándonos en situaciones de estudiantes que acuden al centro escolar, pero rechazan algunas prácticas y situaciones que experimentan cotidianamente. El absentismo crítico es el rechazo por causas cognitivo-académicas y emocionales a la escuela primaria y secundaria. Casos de violencia escolar, fracasos reiterados, incomprensión del lenguaje utilizado, la cultura académica escolar, déficit físicos, sensoriales o dificultades de expresión, desmotivación, entre otras barreras de aprendizaje y participación en la vida cotidiana de las escuelas, tiene como consecuencia la no asistencia reiterada. Esta categoría de absentismo social y educativo ha propiciado diversidad de estrategias escolares, a partir del concepto de población escolar en riesgo de exclusión<sup>9</sup>, porque la voluntad de asistencia al centro escolar no se corresponde con decisiones de inclusión de toda la población en procesos de aprendizaje de calidad.

*Cuarto.* Existe un deficiente proceso de coordinación entre los servicios de diferentes Consejerías de la Junta de Andalucía y Ayuntamientos, que en este informe se especifica por desconfianza, *celos políticos* y hasta competencia política por la pertenencia de los Ayuntamientos de capitales a partidos políticos diferentes al del Gobierno de la Junta, en 1998. Esta situación premoderna, que evidentemente puede extrañar, es localizable más fácilmente en el nivel de responsabilidad política, que en actuaciones profesionales, donde, según el informe, se crean estructuras y procesos de colaboración al margen de la competencia política. El resultado de esta colaboración profesional es el trazo del “perfil sociológico del menor absentista” cuya principal conclusión es: “De esta forma, la mayoría de las familias estudiadas se caracterizan por estar alejadas del sistema escolar: no valoran la importancia del material escolar, no acuden a reuniones o tutoría, etc. Esta apatía suele provocar en el menor una actitud de rechazo frente a la escuela que favorece el absentismo y como consecuencia el fracaso escolar”. Añadido a esta situación motivacional, las condiciones de vivienda, las aspiraciones de los y las adolescentes, multiproblemas sociales y jurídicos entre otras características refleja un absentismo crónico, estructural y caracterizado por conocimientos y creencias sociales en los que la dimensión escolar es un objeto extraño y marginal, que podríamos denominar *absentismo cultural*, cuya característica es el desconocimiento total o parcial de la existencia del beneficio social de la educación escolarizada, bien por la pertenencia a otras culturas no occidentales, bien por el desconocimiento de la oferta pública o por otras causas inscritas, principalmente, en la población inmigrante.



El dato estimativo del 30% de absentismo escolar, no sabemos ciertamente si obedece a la última población mencionada de absentismo cultural y absentismo consentido, mencionado anteriormente. O por el contrario, hay que añadir a este porcentaje el absentismo crítico y económico. Este vacío de información será objeto de trabajos posteriores al que estamos responsablemente obligados para promover la inclusión social de la población infantil y adolescente andaluza, además de la eficiencia y eficacia en la utilización de los recursos públicos destinados a la enseñanza obligatoria. Por ello, se concluye en el informe citado: “No obstante, debemos reconocer a la vista de los datos disponibles, que si el porcentaje de absentismo se calcula a escala global para una determinada capital (de provincia) puede arrojar cifras que revelen una incidencia menor en relación al total de alumnos escolarizados en los distintos centros docentes existentes en la misma. Esto podría llevarnos a cuestionar la gravedad real de este problema. Sin embargo, si tomamos en consideración exclusivamente el porcentaje de absentismo existente en las barriadas marginales de esa misma capital, podremos comprobar que su incidencia supera en la mayoría de los casos los niveles que pueden ser considerados como aceptables para una sociedad con nuestro actual nivel de desarrollo, por lo que únicamente podría ser calificado este problema como grave”, donde las alternativas de solución son al mismo tiempo sencillas y complejas.

La sencillez de la solución ya fue aventurada por Ivan Illich y su propuesta de des-escolarización de la sociedad, y ahora, en el siglo XXI, por el desarrollo del concepto de educación inclusiva. Son soluciones académicas y bien intencionadas sobre el papel donde se escriben; pero las propuestas prácticas son más complejas porque subyacen asuntos de organización, selección social y estructura del mercado del trabajo; control y mantenimiento del poder por las Administraciones públicas que no se resignan a su delegación en cuerpos profesionales; las actuaciones de clientelismo político que optan por sociedades dependientes que aseguren el voto partidista; Conservación de la estructura social que caracteriza la cultura de cada Comunidad, entre otras razones explícitas e implícitas.

## Coordenadas de comprensión de la solución al absentismo escolar. Aspectos legales

A partir de este informe del Defensor del Pueblo, parece que se suscita una reacción política que se visualiza en proliferación de Legislación Educativa centrada en el absentismo escolar, que llega hasta nuestros días: Ley 1/ 1998 de 20 de Abril de los derechos y atención al menor; Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; Decreto 85/1999 de 6 de Abril por el que se regulan los derechos, deberes y obligaciones de los alumnos y alumnas, y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios; Instrucciones de Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, de fecha 18 de octubre de 2001, sobre prevención, control y seguimiento del absentismo escolar;

Decreto 167 de 17 de junio 2003 por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas; Acuerdo de 25 de noviembre de 2003 por el Consejo de Gobierno, que aprueba el Plan Integral de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar; y Orden de 15 Junio de 2005, por el que se regula la cooperación con las Entidades Locales, así como las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de Programas de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.

Toda esta legislación ha propiciado, por una parte, una aproximación al problema y, por otro lado, ha elevado la legitimidad y respaldo público a la Educación Social, así como la creación de nuevos perfiles profesionales inexistentes en el mercado laboral de la Comunidad Autónoma de Andalucía, cuyas competencias profesionales están centradas en el desarrollo de actuaciones para la población denominada de absentismo grave y consentido, absentismo cultural, que hemos centrado en la población inmigrante, y el absentismo económico de la población adolescente en el mercado laboral ilegal.

Pero, debido a la intencionalidad de este trabajo, vamos a centrarnos en el absentismo crítico: aquel que es consecuencia y ocasionado por la propia cultura escolar y de la estructura social implícita que genera situaciones de rechazo, violencia no resuelta entre iguales, rigidez de normas que impide crear nuevas estructuras organizativas, entre otras características propias de una organización cerrada a las posibilidades de cambio institucional, implícitas en la sociedad de la información y el conocimiento: Las nuevas formas de gobierno, actuación y desarrollo profesional que están comprometidas en la centralidad de la escolarización de los sujetos como tales; considerando aspecto de educación inclusiva: cualidades intelectuales, características culturales y circunstancias individuales, contextos locales y singulares o subjetivos que demandan el desarrollo de políticas y acciones cualitativas en las escuelas, por ejemplo, algunas de las ya establecidas como centros apoyados para el uso de tecnologías de la Información y el Conocimiento (Centros TIC), Centros Bilingües y otras acciones similares, cuya justificación es ampliar la capacidad de relación con el entorno inmediato y el mundo, capacidad de expresión y conocimiento y, por otro lado, la ampliación de la escolarización más allá del espacio físico de cada escuela.

## Conclusión

La aplicabilidad del concepto educación inclusiva necesita el desarrollo de políticas cualitativas en educación. Dichas políticas pretenden conciliar tres ámbitos de acción y decisión: formulación de leyes *ad hoc*; acciones colectivas establecidas en el ámbito local de la organización social –barrios y comunidades- y la práctica profesional de aquellas personas encargadas de la acción cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje. Estos tres niveles de decisión –macro, meso y micro- suponen la inclusión de diferentes intereses, valores, necesidades y acciones necesarias para que cada estudiante pueda desarrollar sus cualidades ciudadanas.»

Javier Calvo de Mora  
Universidad de Granada

- 
- <sup>1</sup> OCDE (2005) *Education at a Glance OECD indicators- 2005 Edition*. París. OCDE, ISBN 92-64-011900. INCE (2004).
- <sup>2</sup> La traducción de este concepto a la escolarización está apoyada en la tendencia de evolución social hacia formas de relación basadas en el respeto, colaboración, reflexión colectiva y emancipación influye procesos de transformación institucional en las escuelas. La definición de esta transformación es la consideración de aspectos sociales y académicos como dos dimensiones fundamentales de los procesos de escolarización.
- <sup>3</sup> Schein, E. H. (1992) *Organizational culture and leadership*. 2<sup>nd</sup> Edición. Jossey Bass, San Francisco, páginas 75-79
- <sup>4</sup> Glasser y Strauss (1967). *The Discovering of Ground Theory: Strategies for Qualitative research*. New York: Aladine de Gruyter
- <sup>5</sup> Strauss, A.; J. Corbin (1977). *Grounded Theory in Practice*. London: Sage Publications
- <sup>6</sup> Ver Calvo de Mora, J. (2004) *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*. Consejo Escolar de Andalucía. JUNTA DE ANDALUCÍA. Granada.
- <sup>7</sup> Booth, T., Ainscow, M. (Ed.)(2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Cita de Echeita Sarrionandia, G. (2004) Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 2, Número 2.
- <sup>8</sup> Defensor del Pueblo de Andalucía (1998) El absentismo escolar. Un problema educativo y social. Noviembre. Sevilla.
- <sup>9</sup> MEC (2005) Premios a programas dirigidos a la compensación de desigualdades en la educación. Colegio García Morente en Comunidad Escolar (12 de Marzo de 2003) número 717. Y las tendencias auspiciadas por las Escuelas Freinet, las pedagogías propuestas por Paulo Freire y otros son ejemplos de simbiosis de las dimensiones académicas y sociales.
-