

## atención a la diversidad

# ¿Es compatible el actual enfoque por competencias del currículo en un modelo inclusivo?

### Alonso Gutiérrez Morillo

Profesor de Enseñanza Secundaria del IES Cantabria (Santander)

Profesor Asociado en la Universidad de Cantabria

Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria

**“Si la miseria de nuestros pobres no es causada por las leyes de la naturaleza, sino por nuestras instituciones, cuán grande es nuestro pecado”.**

Charles Darwin,  
El viaje del Beagle

## 1. Introducción: la LOMCE, excluyente y segregadora

Si hay dos adjetivos que puedan definir la *“Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”* (BOE, martes 10 de diciembre de 2013) (en adelante LOMCE), son el de excluyente y segregadora.

La LOMCE es excluyente y segregadora con el alumnado con más dificultades porque asume un concepto de “talento”, relacionado con la individualidad. que excluye los contextos socioeconómicos del alumnado y que supone, desde un claro planteamiento neoliberal, que todo se puede solucionar con el esfuerzo personal de cada uno y con su capacidad emprendedora.

Estos presupuestos contradicen de manera directa el planteamiento de atención a la diversidad de todo alumnado, abocando a muchos alumnos/as a las trampas educativas de los Programas de Mejora y de la Formación Profesional Básica.

Lo es además, porque marca itinerarios educativos que seleccionan al alumnado desde, prácticamente, 3º de Educación Primaria: unos malos resultados en la Evaluación individualizada que se lleva a efecto en este curso, puede suponer que el alumno/a, mediante la repetición de curso, quede incluido en un itinerario de fracaso educativo del que le será muy difícil salir.

Y lo es finalmente, porque entiende el proceso educativo como una carrera de obstáculos, que contradice incluso a aquellos planteamientos que dice seguir (OCDE, 2012), en la que el alumnado no progresa por el desarrollo positivo de su proceso de aprendizaje, sino por la superación de una serie de evaluaciones individualizadas: 3º y 6º de Primaria, 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato; que a modo, de obstáculos de una competición hípica se colocan a lo largo de la vida educativa del alumnado y que debe superar con éxito si quiere llegar a la Educación Superior, en la que de nuevo se encontrará con reválidas de otro tipo, pero no por ello menos excluyentes: tasas universitarias desproporcionadas, reducción de becas, programa 3+2...

## 2. “El papel lo aguanta todo”: Competencias básicas/competencias clave

La Orden “ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la secundaria obligatoria y el bachillerato” (BOE, 29 de enero de 2015), será el texto de referencia que marque el contexto, en el que se van a desarrollar las competencias en el modelo educativo de la LOMCE.

En dicha orden, se asume, tanto la definición de competencia básica del Proyecto DeSeCo (OCDE), como el de competencia clave (C. Europea).

Sin embargo, y como pasa de manera recurrente con la LOMCE y las disposiciones legales que la desarrollan, una cosa es lo que se dice y otra muy distinta es lo que luego se implanta.

De este modo, lo que es un planteamiento educativo de suma complejidad, en el contexto de las definiciones arriba mencionadas, se despachan en la orden con un planteamiento reduccionista al señalar que serán los “estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas”.

**Sin embargo, y como pasa de manera recurrente con la LOMCE y las disposiciones legales que la desarrollan, una cosa es lo que se dice y otra muy distinta es lo que luego se implanta**

Como vemos, la evaluación de las competencias básicas/clave, uno de los elementos de mayor complejidad de cuantos atañen a la implantación de las competencias en un nuevo modelo educativo, se despacha con una simple mención a que las competencias se evaluarán mediante el grado de rendimiento o desempeño alcanzado en unos determinados estándares de aprendizaje, por lo demás puramente académicos y mecanicistas y que tiene, entre otras, su base teórica en el modelo de test estandarizados al que nos referiremos a continuación.

## 3. ¿Hacia dónde nos llevan estos presupuestos?: Movimiento para la Reforma Educativa

Este modelo se inserta, de manera casi clónica, en los presupuestos de lo que se conoce como Movimiento para la Reforma Educativa Global, de marcado carácter “neocom” (GERM: *Global Educational Reform Movement*) (Sahlbe, P., 2015; Angulo, J.F., 2014), y que podrían resumirse, de manera telegráfica, en los siguientes principios:

- **Jerarquización de las materias.** LOMCE: materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica, con distinto peso en los horarios (LOMCE, art. 6-bis).
- **Centralización de los currículos.** LOMCE: el gobierno de la nación tiene la potestad sobre todo lo concerniente a las asignaturas troncales (LOMCE, art. 6-bis).
- **Pruebas estandarizadas.** LOMCE: Evaluación Final de Etapa de Educación Secundaria Obligatoria: 350 cuestiones tipo test.
- **Implementación de políticas educativas basadas en los resultados de estas pruebas.** LOMCE: publicación de resultados por centros.

#### 4. Competencias LOMCE/modelo educativo inclusivo

En definitiva, por todo lo dicho anteriormente, el enfoque por competencias que se plasma en la LOMCE y en la legislación que la desarrolla, es contrario a un modelo educativo inclusivo porque:

1. Las definiciones de competencias que se asumen **no se corresponden con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación** de las mismas que al final se implementan que son, fundamentalmente reduccionistas, memorísticos y de corte académico, basados en estándares de aprendizaje.
2. Se produce una **jerarquización de las materias** que crea saberes de primer, segundo y tercer orden, con currículos fuertemente centralizados.
3. Se reduce el papel del profesorado al de un **simple técnico** que aplica unos estándares y se elimina su papel de intelectual crítico que analiza la realidad con su alumnado.
4. Se hurta al profesorado su protagonismo en **las decisiones de titulación** de su alumnado: reválidas.
5. Se implantan Itinerarios educativos, desde prácticamente 3º de Primaria: Asunción de la repetición de curso en relación con los resultados de la Evaluación individualizada.
6. Se condena a los alumnos/as a **trampas educativas** como los Programas de Mejora del Rendimiento y Aprendizaje y La Formación Profesional Básica.

#### 5. ¿Y todo esto dónde nos lleva?

Pues todo esto nos lleva, a que Gobiernos del Partido Popular como el de Cantabria, se hayan atrevido a mandar a los centros educativos comunicaciones como la que se reproduce a continuación y que se inserta en un claro modelo de darwinismo social, muy alejado de los pensamientos del propio Ch. Darwin, como vemos en la cita con la que comienzan estas líneas:

*... son contemplados, y esto es así porque lo deseable para alcanzar éxito educativo es que el mayor esfuerzo de los centros no se centre en recuperar a los alumnos que han fracasado, sino en conseguir que transiten por las etapas obligatorias de la educación por su "camino natural". Los encomiables esfuerzos que los centros realizan apoyando y...*

(Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Comunicación mandada a los centros en relación con los indicadores de centro. Fecha de Registro: 8 de mayo de 2014).

En definitiva, estos planteamientos nos retrotraen a momentos tan lejanos, como comienzos del siglo XX, en los que uno de los padres de los test estandarizados de inteligencia en EEUU, H.H. Goddard, en una conferencia de 1919 a los alumnos de la Universidad de Princeton, afirmaba:

*“Ahora bien, el hecho es que los obreros tienen probablemente una inteligencia de 10 años mientras que vosotros tenéis una de 20. Pedir para ellos un hogar como el que poseéis vosotros es tan absurdo como lo sería exigir una beca de postgrado para cada obrero. ¿Cómo pensar en la igualdad social si la capacidad mental presenta una variación tan amplia? (Jay Gould, S. 1997, pág. 170).*

## 6. Bibliografía:

- Angulo Rasco, J.F. (2014): *Los test estandarizados como herramienta neoliberal de sometimiento*. Trabajadores de la Enseñanza, 348. Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid
- Jay Gould, S. (1997): *La falsa medida del hombre*. Crítica. Madrid
- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*” (BOE, martes 10 de diciembre de 2013).
- OCDE (2012): *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*.
- Orden “ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la secundaria obligatoria y el bachillerato” (BOE, 29 de enero de 2015).
- Sahlbe, P. (2015): <http://pasisahlberg.com/global-educational-reformmovement-is-here/>. Consultado el 18 de mayo de 2015.