

M^o DEL CARMEN OLIVER VERA

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LOS
AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES DE ALUMNOS**

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL Dr. SATURNINO DE LA TORRE

AÑO 1998

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ**

**PROGRAMA DE DOCTORAT: LA INNOVACIÓ EDUCATIVA I
LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT**

AGRADECIMIENTOS

En el momento de presentar esta tesis, me vienen a la memoria todas aquellas vicisitudes que, desde su concepción, he tenido que ir superando. Los momentos de ilusión se han ido alternando con otros momentos de ansiedad y de desilusión.

Tanto en unos como en otros siempre ha habido personas amigas que me han dicho la palabra precisa para animarme y continuar; otras que han colaborado voluntariamente expresando lo que piensan sobre lo que se les preguntaba; otras que han permitido que entrara en su ámbito de trabajo cotidiano, registrando cada una de las relaciones que allí se establecían con sus alumnos, para poder llegar a comprender, ellas y yo, lo que allí sucedía y tener posibilidades de mejorarlo y también han estado presentes instituciones que han confiado en la posibilidad de extraer de mi trabajo algún provecho para todos los docentes que se preocupan por su desarrollo profesional y por la mejora de la calidad de la enseñanza que imparten.

Es por todo esto que quiero agradecer:

Al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya su confianza al concederme una licencia de estudios retribuida encaminada a la elaboración del estudio de caso que forma parte de esta investigación.

A todo el profesorado en activo que ha expresado su pensamiento en las encuestas, entrevistas y debates colectivos que les he ido proponiendo a lo largo del trayecto.

A los compañeros del CEIP "Jaume Ferran i Clua" de Valldoreix (Barcelona) que han inspirado la investigación y han hecho posible su realización participando con gran entrega y dedicación en el estudio de caso sobre los agrupamientos flexibles de sus alumnos. Sus prácticas y reflexiones han servido de base y de contraste en el informe que se presenta. En particular, quisiera resaltar la intervención de la Sra. A. Gradailla, directora del centro, que asumió el papel de motor del cambio.

Al Dr. S. De la Torre, como director de esta tesis, por su ayuda y orientación en la elaboración de cada uno de los capítulos que la componen y por haberme ofrecido la libertad y la confianza tan necesaria en este tipo de trabajo.

Por último, quisiera agradecer a Eugenio la ayuda que me ha ofrecido y la paciencia que ha mostrado con su lectura y a Minerva y a Ezequiel el ánimo que me han infundido para superar aquellos momentos de los que hablaba al principio.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

- | | |
|--|----|
| 1. Justificación e interés del tema elegido. | 23 |
| 2. Configuración del contenido. | 25 |

PRIMERA PARTE

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIOCULTURAL.

CAPÍTULO I. LA ESCUELA COMPRENSIVA QUE QUEREMOS.

- | | |
|---|----|
| 1. La institución escolar transmisora de modelos culturales y sociales. | 34 |
| 2. El centro educativo como organización con cultura propia. | 36 |
| 2.1. La escuela como organización. | 37 |
| 2.2. Demandas sociales y respuestas escolares. | 47 |
| 3. Los modelos escolares uniformadores en crisis. | 49 |
| 4. Enseñanza obligatoria. Hacia una escuela comprensiva. | 54 |

CAPÍTULO II. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ALUMNOS COMO PRINCIPIO EDUCATIVO.

- | | |
|---|----|
| Introducción. | 65 |
| 1. Precisión de algunos conceptos: diversidad, normalidad, integración. | 67 |
| 2. Todos somos diferentes: origen y expresión de las diferencias humanas. | 70 |
| 2.1. De las diferencias a las desigualdades. | 72 |
| 2.1.1. La compensación. | 72 |
| 2.1.2. La certificación. | 75 |
| 2.1.3. El rechazo y/o la expulsión. | 79 |
| 2.2. De las desigualdades a las diferencias | 82 |
| 2.2.1. Origen de las diferencias. Aspectos psicológicos. | 86 |
| Estilos cognitivos | 86 |
| Estrategias de aprendizaje | 90 |
| Enfoques de aprendizaje y motivación. | 92 |
| Capacidades y procesamiento de la información. | 95 |

2.2.2. Origen de las diferencias. Aspectos físicos.	101
Diferencias en razón de sexo.	101
Diferencias en razón de la salud	106
Diferencias étnicas	108
2.2.3. Origen social de las diferencias.	110
Origen económico y socio-cultural	110
Códigos y lenguaje	112
Valores y modelos de referencia	116

CAPÍTULO III. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ALUMNOS: NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA REFORMA.

Introducción.	123
1. La atención a la diversidad desde el Diseño Curricular.	124
1.1 Itinerario pedagógico respecto al tratamiento de la diversidad.	124
1.2. El tratamiento de la diversidad en el Diseño Curricular.	127
1.2.1. Desde la perspectiva de la Educación Especial.	127
1.2.2. Desde la perspectiva de los Centros ordinarios.	128
2. Elementos que intervienen.	
2.1. El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro: primera medida para el tratamiento de la diversidad.	133
2.2. Recursos y medios que el Sistema Educativo propone.	138
2.2.1 La opcionalidad curricular en el marco de la educación obligatoria.	139
2.2.2. Las Adaptaciones Curriculares individuales	141
2.2.3. La flexibilidad organizativa y la diversificación curricular.	144
2.2.4. El presupuesto de Centro.	155
3. Integración o conflicto: Dos formas de entender la diversidad.	158

SEGUNDA PARTE
DE LOS PRINCIPIOS A LAS PRÁCTICAS.

CAPÍTULO IV. ¿POR QUÉ ES TAN DIFÍCIL CAMBIAR?

Algunas precisiones iniciales.	167
1. Innovar en el centro: una posibilidad, un reto.	171
1.1. Dimensiones de la innovación	171
1.1.1. Tipología	173
1.2. Enfoques teóricos desde los que se aborda la innovación.	175
2. ¿Cómo innovar en los centros educativos?.	
Necesidad de un modelo de intervención.	178
2.1. El centro como unidad de cambio.	178
2.1.1. Perspectiva histórica	179
2.1.2. El desarrollo colaborativo: Proceso	182
2.1.3. El centro necesita innovar para crecer.	184
2.2. La resistencia al cambio	186
2.3. Modelos y estrategias de innovación.	195
2.4. Descripción del modelo	198
3. La innovación centrada en el alumno.	206
3.1. ¿Cómo percibe el alumno a la escuela?	206
3.2. ¿Cómo ha de considerar la escuela al alumno?	208
3.2.1. Las necesidades educativas como eje de la innovación curricular y organizativa.	209
3.2.2. Los principios psicopedagógicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los planteamientos institucionales	210

CAPÍTULO V. INNOVACIÓN Y FORMACIÓN: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA.

Introducción.	217
1. La formación permanente del profesorado. Una formación externa al centro educativo	219
1.1. Una experiencia de formación permanente del profesorado sobre la actual Reforma del Sistema educativo.	225
1.2. Los Planes de Actividades de Formación Permanente de Zona.	234
2. La formación en y para el centro	242
3. La formación del profesorado como elemento de desarrollo profesional.	244
4. La evaluación como proceso de innovación. Marco organizativo.	247
4.1. La evaluación externa respecto a la mejora educativa	250
4.2. La evaluación interna o autoevaluación del centro.	252

CAPÍTULO VI. LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES DE ALUMNOS COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA PARA ATENDER LA DIVERSIDAD.

Consideraciones iniciales.	261
1. La organización de grupos y el aprendizaje.	262
1.1. La constitución de un grupo	264
2. Los agrupamientos flexibles de alumnos como estrategia organizativa.	268
2.1. ¿Qué se entiende por agrupamiento flexible?	271
2.2. Los agrupamientos en un marco organizativo flexible	273
3. ¿Qué sabemos de las experiencias sobre agrupamientos flexibles realizadas hasta el momento?.	274
3.1. Estudios realizados desde la perspectiva de otros contextos. culturales.	274
3.2. Estudios y experiencias llevadas a cabo en nuestro contexto.	279
3.3. Estudio sobre experiencias educativas relativas a agrupamientos flexibles.	280
3.3.1 ¿Cómo nacen las experiencias de agrupamientos flexibles?	282
3.3.2. El profesorado y la participación.	283

3.3.3. ¿Qué pretenden los equipos docentes?	284
3.3.4. ¿Cómo se llevan a cabo?	286
3.3.5. ¿Qué valoración hacen los equipos docentes de esta práctica?	291
4. Algunos interrogantes que llevan a investigar.	293

TERCERA PARTE

INVESTIGACIÓN

MODELO DE INTERVENCIÓN EN EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD HACIA UN CENTRO REFORMADO.

CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN DEL DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.	301
1. Justificación de la investigación y planteamiento del problema.	304
1.1. ¿Por qué tiene interés investigar sobre la atención a la diversidad desde el agrupamiento flexible de los alumnos?	305
1.2. Estructura de la investigación. Ideograma del proceso.	307
2. Metodología. Justificación y descripción.	310
2.1. Metodología integradora	310
2.1.1. Razones para su aplicación	311
2.1.2. Proceso metodológico usado	311
2.2. Metodología cuantitativa. Justificación del estudio empírico	312
2.2.1. Problema a investigar	313
2.3. Metodología cualitativa. Justificación del estudio de caso	316
2.3.1. Características del estudio de caso y razones.	317
3. Diseño general de la investigación. Ideograma	319

CAPÍTULO VIII. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

Introducción.	323
1. 1. Determinación de la población y de la muestra.	325
1.1. Determinación de la población	325
1.2. Descripción de la muestra.	328
2. Metodología e instrumentos	338.
2.1. Estudio de documentos. Experiencias publicadas y policopiadas	338
2.2. Entrevistas al profesorado. Técnica Q-Sort	342
2.3. Cuestionario de autoanálisis de experiencias. QUAETAE	346
2.3.1. Propósitos del cuestionario.	347
2.3.2. Estructura y características del cuestionario.	349
2.3.3. El Cuestionario QUAETAE y su aplicación	352
3. Técnicas estadísticas utilizadas. Descripción y desarrollo.	356
3.1. Descripción y estudio de variables	356
3.2. Categorización y codificación	364
3.3. Estrategia de realización del análisis estadístico	367
4. Resultados.	368
4.1 El pensamiento implícito del profesorado que subyace en sus prácticas educativas para atender a la diversidad.	369
4.1.1. Concepto de tratamiento de la diversidad.	369
4.1.2. Concepciones sobre el agrupamiento flexible del alumnado.	371
4.2. Conocimientos y prácticas educativas del profesorado sobre el tratamiento de la diversidad.	376
4.2.1. Conocimientos del profesorado sobre estrategias.	377
4.2.2. Prácticas de los docentes a partir de sus conocimientos.	380
4.2.3. Conocimientos y prácticas individuales versus situación del tratamiento de la diversidad en los centros educativos.	383
4.3. Actitudes del profesorado ante el cambio y la innovación.	387
4.4. La práctica educativa en el centro. Descripción	389
4.4.1. Descripción de la práctica docente de aula en el centro.	390
4.4.2. Concepciones que subyacen a las prácticas educativas de aula. Dilemas	408
4.5. Los agrupamientos flexibles de alumnos. Descripción del pensamiento explícito del profesorado sobre su práctica.	425
4.5.1. Las agrupaciones flexibles de alumnos como estrategia para atender a la diversidad.	430
4.5.2. Las dimensiones de las prácticas de agrupamiento flexible.	432
4.6. A modo de síntesis: algunas conclusiones	442

4.6.1. ¿Cuál es el pensamiento implícito del profesorado que mantiene éstas y no otras prácticas?	443
4.6.2. ¿Qué tipo de práctica docente, en general, realizan?	446
4.6.3. ¿Qué valoración hace el profesorado de los agrupamientos flexibles?	449
4.6.4. ¿Son los agrupamientos flexibles un modo real de atender al alumnado?	450

CAPÍTULO IX. ESTUDIO DE CASO: METODOLOGÍA Y DESARROLLO

1.- Un estudio de caso sobre la atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos.	455
1.1. Definición de estudio de caso	455
1.2. Justificación del tipo de estudio realizado.	458
1.3. Criterios de credibilidad y límites del estudio de caso	460
2.- Metodología	461
2.1. Descripción de la estrategia de estudio.	462
2.2. Propósitos del estudio: definición del problema.	463
2.3. Selección del caso.	466
2.4. El papel del investigador/a en la investigación.	467
2.5. Proceso de negociación	468
2.6. Recogida de información.	471
2.7. El Plan de trabajo.	472
2.8. Instrumentos y técnicas de análisis	476
2.8.1. Documentos escritos	476
2.8.2. Entrevistas y encuestas	477
2.8.3. La observación como instrumento. Pautas de observación.	481
2.9. Análisis e interpretación de datos	491
3.- El centro educativo: descripción de la organización y funcionamiento de los agrupamientos flexibles de alumnos como medio de tratamiento de la diversidad.	494
3.1. El centro educativo: contexto mediato, contexto inmediato	494
3.1.1. Elementos estructurales.	494
3.1.2. Elementos funcionales	497
3.1.3. Elementos materiales	498
3.2. Antecedentes del agrupamiento flexible de alumnos. ¿Cómo surgió la necesidad de realizarlos?	499
3.3. Descripción del agrupamiento flexible de alumnos: organización y funcionamiento	500
3.3.1. Organización de los agrupamientos: formación de grupos y criterios de adscripción.	501

4.- Análisis e interpretación de la información	507
4.1. Concepciones que sustentan la práctica de los agrupamientos flexibles.	507
4.2. Práctica educativa: análisis del funcionamiento de los grupos flexibles	511
4.2.1. Concepciones y valores de los profesores, padres y alumnos que los justifican.	512
4.2.2. Flexibilidad organizativa: movilidad intergrupos y promoción de los alumnos.	523
4.2.3. Formación de grupos: adscripción y estructura interna.	525
4.2.4. Organización social del trabajo: interacciones entre pares	530
4.2.5. Procesos de enseñanza-aprendizaje: metodología empleada en los grupos.	532
4.2.6. Función del profesor/a . El equipo docente.	533
4.2.7. Organización de los grupos: Recursos humanos	535
4.2.8. Materiales y recursos didácticos	535
4.2.9. Influencia del espacio físico.	536
4.2.10. Tratamiento de la diversidad: la tutoría del alumno.	538
4.2.11. Los resultados académicos	539
5. Conclusiones	546

CAPÍTULO X. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y NUEVAS APORTACIONES.

1. Discusión de resultados. ¿Qué sabíamos y qué sabemos sobre los agrupamientos flexibles?	574
2. ¿Qué se sabe del tratamiento a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos?. Conclusiones.	586
2.1. Luces y sombras de la atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos en los centros. Conclusiones del estudio exploratorio.	587
2.2. La práctica educativa que desarrolla el profesorado en los centros. Conclusiones del estudio empírico.	589
2.3. La práctica de los agrupamientos flexibles de alumnos. Conclusiones del estudio de caso.	591
2.4. Conclusiones generales. Una visión de conjunto sobre el tratamiento de la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos.	595
3.- Sugerencias para las distintas audiencias.	602
3.1. Sugerencias para implementar los agrupamientos flexibles de alumnos como una innovación organizativo-didáctica para atender a la diversidad en el centro educativo.	605
3.1.1. El centro educativo que inicia su experiencia en el agrupamiento flexible.	606
3.1.2. El centro educativo que evalúa agrupamientos flexibles.	621

3.1.3. El alumno es el eje de la educación y por tanto del agrupamiento flexible	625
3.2. Sugerencias a las administraciones educativas.	626
3.2.1. Ámbito de la formación permanente del profesorado	627
3.2.2. Ámbito de los servicios educativos de apoyo.	635
4.- Prospectiva sobre el tema. Líneas de investigación futuras.	639
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	647
ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y GRÁFICOS	669

INTRODUCCIÓN

1. Justificación del trabajo realizado.

El hecho de que me haya interesado por el tema de la atención a la diversidad, más concretamente de los *agrupamientos flexibles de alumnos*, no ha sido casual. Quisiera exponer las razones que me han llevado a considerarlo objeto de estudio y centro de mi interés.

El motivo de esta elección responde a la necesidad de hacer algunas aportaciones que den un poco de luz a la problemática que genera la aplicación en los centros educativos del principio de atención a la diversidad de alumnos promovido por la Reforma educativa actual.

Se origina en diferentes ámbitos de la vida escolar. En este caso, me he centrado en el ámbito de la práctica docente propiamente y en el ámbito de la innovación en los centros. Con su investigación pretendo aportar algún elemento de reflexión y estudio a la comunidad científica, que es el objeto principal de toda tesis doctoral.

Estos son los orígenes y los antecedentes. Desde el curso escolar 1990-91, se acentúa mi interés sobre el tema, al desempeñar el cargo de jefe de estudios en un centro público de enseñanza primaria. Con la finalidad de potenciar aspectos de mejora y calidad de la enseñanza en este centro, el Claustro de profesores planteó la necesidad de evaluar su práctica educativa sobre los *agrupamientos flexibles de alumnos* que se venían realizando desde el curso escolar 1985-86. A partir de esta primera evaluación interna, comencé a estudiar, en profundidad, unas prácticas que comportaban aspectos educativos que se nos escapaban a una visión superficial.

Durante el curso 1991-92 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya me concedió una *licencia por estudios retribuida* durante un año para realizar un estudio que incidiera directamente sobre la práctica educativa y supusiera un mayor conocimiento y mejora de la misma. Con esta finalidad se gestó un *estudio de caso* tendente a comprender y profundizar en el conocimiento de esta modalidad de agrupamientos.

El estudio proporcionó una serie de mejoras en la práctica del centro, simultáneas a su realización. De este modo, tal como desarrollaré en el capítulo IX, la realización del mismo ayudó a comprender algunos planteamientos y valoraciones que ya entonces nos habíamos planteado. Entre ellas destacamos:

Cuanto más capaces sean los profesores de autoinspeccionar sus prácticas de clase, más proclives serán a emprender cambios fundamentales en la misma (Elliott, 1990:171).

En nuestro caso podemos afirmar con Elliott que:

Cuando los profesores comenzaron a aclarar y comprobar sus propias prácticas, las nuevas concepciones surgidas tendían a confrontarse en la práctica.

Este hecho ha constituido el primer elemento básico de motivación para profundizar en el tema que me ocupa.

La segunda razón que quiero exponer arraiga en la necesidad de ir integrando y asumiendo desde cada uno de los centros, desde cada uno de los docentes, los nuevos planteamientos de la Reforma del Sistema Educativo.

Recojo planteamientos que, desde una actitud profesional de docentes preocupados por su tarea, necesitan ser conocidos profundamente, analizados e interpretados desde la perspectiva de los diferentes protagonistas y desde la perspectiva teórica, con la finalidad de establecer la conveniencia o no de asumirlos en su totalidad y adaptarlos a las *distintas realidades* de los centros.

Argumento la necesidad de conocer profundamente el sentido de una propuesta general como: *atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos*, que considero de relevante importancia y de manifiesta novedad en los actuales textos legales, aunque no así en las prácticas cotidianas de aula.

Esta reflexión me lleva a tratar de comprender el modelo de escuela que se propone y con ello los cambios de concepción, de actitudes y por tanto, los cambios en la formación permanente del profesorado y en las prácticas educativas que ello conlleva a los distintos implicados: profesores, alumnos, padres y resto de comunidad educativa.

En mi propósito de focalizar el tema he tratado de hacer una revisión bibliográfica de los estudios realizados sobre la forma de llevar a la práctica *la atención a la diversidad de alumnos mediante los agrupamientos flexibles, como concreción de una forma de tratamiento de lo diverso*.

Ello me permitirá avanzar en los planteamientos de partida y profundizar en aquellos aspectos, que llevados a nuestros contextos pudieran dar luz y facilitar el tránsito progresivo hacia la escuela comprensiva y diversa, que se propone.

De esta última idea surge una tercera razón para continuar mi trabajo. Los centros educativos necesitan avanzar, sin prisas pero sin pausas, en el sentido de situar su punto de mira en *el alumno*. Atender a la diversidad de alumnos requiere entender que el foco de atención de un centro escolar es el alumno, al cual se le ofrece la oportunidad de participar como protagonista principal en actos educativos, en los que el profesor facilita, organiza y adecua el objeto de su aprendizaje.

Significa, a su vez, aportar algunos elementos de reflexión, algunas pautas de actuación así como proponer un modelo de intervención que permita avanzar en la idea de innovar la enseñanza desde el alumno. Se trata de facilitar la priorización del tratamiento individual y diferente de cada alumno, desde la comprensividad del currículum, en los centros educativos.

Un paso más allá sería el hecho de plantear la formación del profesorado desde la propia innovación. Los proyectos de atención a la diversidad, además de tener la mejora de los aprendizajes de los alumnos como objetivo prioritario, tienen la virtualidad de introducir cambios en la actuación docente. Son estos cambios los que se tienden a promover desde la formación permanente que el docente puede recibir a lo largo de su vida profesional.

Así Fernstenmacher y Berliner (1985:283), en J. M Escudero (1991:392), se refieren a la formación permanente como: *la provisión de actividades diseñadas para mejorar el conocimiento, las habilidades y la comprensión de los profesores de modo que se provoquen cambios en su pensamiento y conducta en las clases.*

Este tipo de formación continuada, que logra cambios de actitudes, de conductas y de pensamientos, es el que puede llevar a la innovación real y consistente.

La importancia de la formación para llevar a cabo innovaciones, como la que nos ocupa, hace que merezca dedicarle un capítulo al tema. En mi caso es el quinto capítulo el que dedico al estudio de la experiencia actual de formación permanente del profesorado, sobre la reforma, analizo las actitudes innovadoras del profesorado, así como los posibles dilemas entre pensamiento y acción, como vía de incidencia en el aula y cambio en el pensamiento del profesorado.

2. Configuración del contenido.

Con el fin de alcanzar estos propósitos he centrado el contenido de este trabajo en tres ámbitos: en el marco de la ordenación educativa actual LODE (MEC, 1985) y LOGSE (MEC, 1990), en el ámbito de la Organización Escolar y en su proyección didáctica y curricular dentro de la etapa de educación obligatoria.

La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) articula la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y se convierte en un referente obligado, por ser el fundamento legal que desarrolla la actual Reforma del Sistema Educativo Español. Ella ha servido de base para el análisis de la propuesta inicial y desarrollos posteriores.

Me centro en la etapa primaria y principalmente en el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria, que comprende a los alumnos de seis a doce años de edad y de doce a catorce años.

Entro de este modo en el aspecto más característico que comporta la implantación de la escuela comprensiva: la unificación de las etapas primaria y secundaria, dentro del marco de la enseñanza obligatoria para todos los ciudadanos, con la finalidad de profundizar en esta franja de edad y poder acceder a un mayor conocimiento sobre la realización práctica que en ella se lleve a cabo. Comparto con A. Ferrandis (1988:13) la idea de que *la escuela comprensiva es un logro irrenunciable en los países occidentales, y en la mayoría de ellos no se cuestiona su estructura fundamental. Lo que es preciso revisar es su puesta en práctica en el momento actual y añadiría que en el lugar concreto.*

Las experiencias en la implantación de la escuela comprensiva tienen lugar, desde los años sesenta, en países como Gran Bretaña y Suecia. En este último país, fue introducida en el año 1962, precisando una década para ser consolidada plenamente hacia el 1972.

Por otro lado, la escuela americana se concibió, desde sus inicios, como escuela comprensiva, respondiendo a las necesidades educativas de una población escolar diversa en orígenes, étnias y lenguas, tal como informa Ch. Bennett (1990) en su trabajo sobre la educación comprensiva multicultural, que se desarrolla actualmente. De ahí que las experiencias llevadas a cabo en estos países sobre la aplicación de la comprensividad en la enseñanza, pueda servir de referencia histórica con la que contrastar nuestra realidad escolar.

Analizar en el propio contexto las prácticas que permitan consolidar este modelo de escuela es mi principal objetivo.

Con este fin, trato de conocer, como primera aproximación, algunas actuaciones educativas que se están llevando a cabo, en el seno de los centros educativos y algunas de las concepciones que las sustentan, en la línea de ofrecer una educación integradora, igual para todos, desde el punto de vista del currículum y diferente desde la perspectiva individual; igualdad de oportunidades que se ofrece a todos los estudiantes desde este tipo de escuela comprensiva.

En cuanto al segundo ámbito, focalizo el análisis sobre la práctica docente de un centro educativo, abordando tanto la problemática organizativa como la didáctica.

Por último, entiendo que las actuales prácticas de agrupamientos flexibles de alumnos pueden favorecer u obstaculizar una educación integradora o segregadora y, por tanto, convertirse en un instrumento a favor o en contra del modelo comprensivo que desde los planteamientos reformistas se tratan de implementar, estudio su funcionamiento en los centros, a través de las valoraciones que de ellos hacen los profesores.

Inicio mi indagación recogiendo la opinión y la experiencia del profesorado que, estando en activo en los centros, pudieran o no estar implementando los cambios dirigidos a atender a la diversidad de alumnos.

A su vez, complemento esta aproximación empírica con *un estudio de caso*, realizado en las aulas, observando y dando voz a todos los implicados. De él extraigo comprensión del proceso, mejoras sobre la propia práctica y conocimiento sobre los indicadores más idóneos para extender la experiencia a otros contextos. Destaco este hecho ya que será a partir de estos indicadores que podremos ir avanzando en ese camino.

Como aportación final, pretendo ofrecer una serie de sugerencias a las distintas audiencias implicadas, basadas en un *modelo de intervención en el centro* que incida en los elementos didáctico-organizativos para permitir establecer un nuevo planteamiento de los agrupamientos flexibles de alumnos en los centros. Este planteamiento supone una *innovación centrada en el alumno*, desde la perspectiva del profesorado. Es a partir de la comprensión de la práctica cotidiana y la reflexión consciente en torno a ella, cuando se sitúa en el centro de la actuación docente al alumno concreto, singular, el cual debe recibir simultáneamente el mismo currículum que los demás, pero adaptado a sus necesidades como individuo, desde una visión integradora de la educación. Esto requiere movilizar aspectos claves como: las actitudes del profesorado, su formación, aspectos organizativos que lo posibiliten y todo ello ponerlo al servicio de dicha innovación.

El itinerario temático que he seguido comprende tres partes:

La escuela como institución sociocultural: (I Parte)

La escuela comprensiva. Cap. I

La atención a la diversidad de alumnos como principio educativo. Cap. II

La atención a la diversidad de alumnos. Nuevo planteamiento de la Reforma. Cap. III

De los principios a las prácticas: (II Parte)

¿Por qué es tan difícil cambiar? Cap. IV

Innovación y formación: resultados de una experiencia. Cap. V

Los Agrupamientos Flexibles de alumnos: modalidad de atender la diversidad. Cap. VI

Investigación: Modelo de intervención en el tratamiento de la diversidad hacia un centro reformado: (III Parte)

Presentación del diseño general de la investigación. Cap. VII

Metodología y desarrollo del estudio empírico. Cap. VIII

Estudio de caso. Metodología y desarrollo. Cap. IX

Discusión de resultados, conclusiones y nuevas aportaciones. Cap. X

Desde una perspectiva metodológica integradora en la que he basado este estudio, he considerado necesario fundamentar teóricamente esta investigación, dedicando los primeros capítulos (I Parte) a conocer el marco conceptual, que nos sitúa en el contexto de la escuela comprensiva y en el de la necesidad de atender a la diversidad.

Esta base teórica me permite abordar un conocimiento extenso de la realidad de estos agrupamientos y del tratamiento de la diversidad, a través de un estudio empírico realizado sobre la experiencia y las valoraciones del profesorado que desarrolla su práctica docente en los centros.

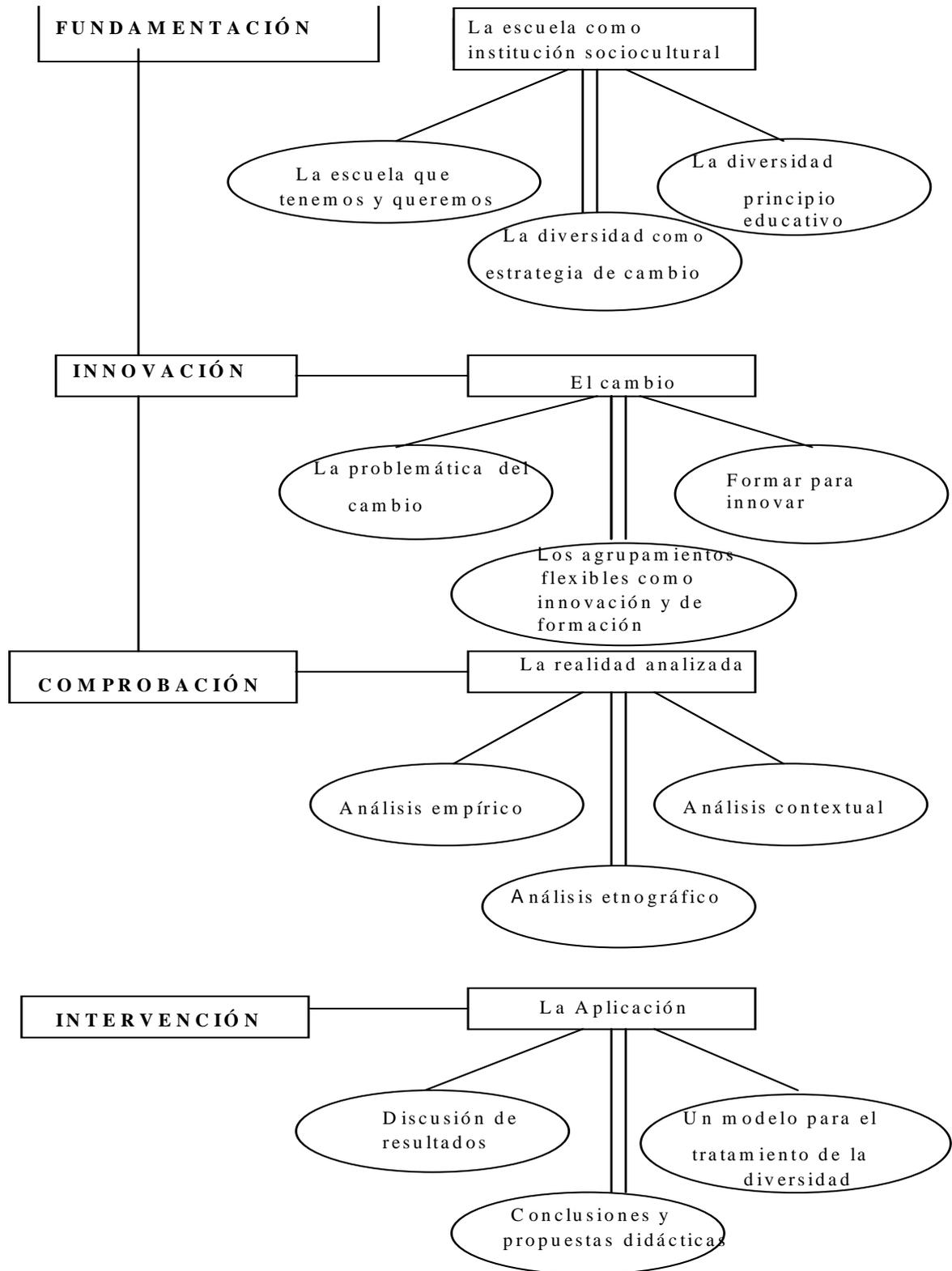
Este conocimiento lo he focalizado estudiando los aspectos organizativos, didácticos e innovadores que los agrupamientos flexibles de alumnos comportan en un centro educativo concreto.

Por último la integración de todos los conocimientos obtenidos me ha proporcionado fundamento para hacer algunas aportaciones en forma de sugerencias a los distintos implicados en este proceso. Estas aportaciones se hacen a partir de un modelo de intervención en los centros.

Estos son los móviles del trabajo, que paso a desarrollar. Espero y deseo que con él se mejore la comprensión de las prácticas docentes en los centros, o al menos se aporte algún elemento de reflexión- acción, que facilite la difícil tarea de los profesionales docentes.

El itinerario conceptual queda expresado en el siguiente ideograma:

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL AGRUPAMIENTO FLEXIBLE DE ALUMNOS.



PRIMERA PARTE

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIOCULTURAL.

CAPÍTULO PRIMERO

LA ESCUELA COMPRENSIVA QUE QUEREMOS

Este primer capítulo lo dedico a describir, de forma sucinta, el marco de referencia en el cual he trabajado y del cual parto. Se trata de precisar, en una primera aproximación, el sentido sistémico de la institución escolar, su función como transmisora de modelos culturales y sociales, para pasar, posteriormente, a analizar modelos escolares con tendencia al tratamiento uniforme y modelos, tendentes a un tratamiento diversificado, que permite el desarrollo integral de la persona.

Con estas primeras precisiones, pretendo abrir al conocimiento del lector un primer círculo, dedicado a un punto de partida obligado: *la escuela como institución transmisora de valores culturales y sociales* y en ella un modelo: el de *la escuela comprensiva que se nos propone*.

Círculo que en posteriores capítulos iré estrechando, de forma concéntrica, hasta llegar a focalizar la atención en el núcleo de este estudio: *el tratamiento de la diversidad de alumnos desde la modalidad organizativa y didáctica del agrupamiento flexible de alumnos*; Pero ¿qué hay detrás del tema? *¿Innovación centrada en el alumno o rutina revestida de actualidad?*

1. La institución escolar transmisora de modelos culturales y sociales.

La educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce y transmite la cultura a la siguiente generación (Lundgren, 1992:17).

Lundgren describe el sentido de esta función transmisora de la escuela señalando cómo en las sociedades caracterizadas por una división del trabajo y con una cultura homogénea, el propio grupo social primario es suficiente para garantizar la reproducción de la sociedad. El niño, al imitar a sus mayores, aprende a identificarse con su cultura y adquiere de forma directa sus valores.

En las sociedades primitivas la responsabilidad de transmisión recae en todo el grupo social, no hay responsabilidad específica por parte de ninguna institución. Las formas de enseñanza están ligadas a los ritos y a la transmisión oral: *El niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción, participando en ella*.

En las sociedades más complejas, en las que se separan los procesos de producción y de reproducción, aparece manifiesta la necesidad de la *representación*. Se hace necesario representar los procesos de producción y garantizar una correcta reproducción.

La transmisión de conocimientos, destrezas y valores se hace de forma indirecta y se abandona la transmisión oral. Se hace necesario representar estos procesos a través de los textos. Así se establecen dos ámbitos sociales: el de la producción y el de la reproducción. De la división del trabajo surge la necesidad de obtener especialistas en la reproducción y representación de la cultura, que reemplacen al grupo social y a la familia, que ya no pueden asumir estas funciones de forma directa.

La sociedad encarga a la institución escolar esta función. Así la *escuela responde a la necesidad social de transmitir la cultura a las jóvenes generaciones y de socializarlas, integrándolas en la colectividad y preparándolas para desempeñar un papel activo en ella. Responde también a la necesidad de cada individuo de recibir esos beneficios.* (Quintana, 1989: 402).

Como tal institución social, la escuela está compuesta por relaciones, procesos, recursos que una sociedad desarrolla para satisfacer necesidades específicas. Tiene un carácter funcional, facilita y organiza la existencia de la sociedad y se va modificando según la evolución de la sociedad que la sustenta.

Son múltiples las funciones sociales que desempeña, entre ellas la de *contrarrestar los elementos del medio social, para que cada individuo se libre de las limitaciones del ambiente en que ha nacido y se ponga en contacto vivo con un medio social más amplio* (Dewey, 1967:29).

Se trata, pues, de que la escuela aporte al individuo los recursos culturales necesarios para liberarse de las posibles limitaciones iniciales y poder pasar a un campo de acción más amplio, en el que desarrollarse plenamente.

Ahora bien, no siempre la escuela como tal institución social, puede desarrollar su función libre de presiones. Se han señalado tres tipos de presiones que han ejercido un papel predominante en el desarrollo institucional de la escuela: económicas, ideológicas y racionales. De ellas, destacamos, desde nuestro punto de vista, los efectos de la presión ideológica, que ha llevado a la escuela a implantar la necesidad de promover la igualdad de oportunidades. Ofrecer igualdad de educación es un objetivo que la escuela asume desde ideologías democráticas, tal es nuestro caso.

En el ámbito legal se recoge este sentir plural, abierto y democrático que prevalece en la sociedad. El texto jurídico que regula la actual Reforma del Sistema Educativo, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo L.O.G.S.E. de 1/1990 de 3 de octubre, señala como función básica de los sistemas educativos: proporcionar educación y gracias a ella posibilitar el desarrollo armónico de los individuos y de las sociedades.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, especialmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las diversas actividades e instancias sociales (Preámbulo :1).

Deja patente la idea de que es la educación que ofrecen los sistemas educativos, y con ellos la institución escolar, la que permite avanzar en la aplicación de los derechos individuales y en la consolidación de los valores democráticos que nuestra sociedad se ha otorgado.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, ya sea por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos es una de las conquistas que han calado más a fondo en las sociedades modernas (Preámbulo: 2).

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación L.O.D.E de 8/1985 de 3 de julio, articulada en la L.O.G.S.E. regula el derecho a la educación, recogido en la Constitución Española de 1978, estableciendo los medios necesarios para su aplicación, a través de la institución escolar, a la cual le otorga la función de velar por su aplicación por medio de la enseñanza que ofrezca a todos los ciudadanos.

...regula el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional a través de la programación de la enseñanza (Preámbulo: 3).

2. El centro educativo como organización con cultura propia.

Quisiera delimitar dos aspectos que atañen a la aplicación del derecho a la educación que poseen todos los individuos en el contexto social e institucional de la escuela. En primer lugar, dado que es en la institución escolar, en quien los Estados hacen recaer la función de ejercer dicho derecho, describiré aquellas características, que facilitan o obstaculizan el derecho a la educación de todas las personas. Necesariamente tendré que precisar qué se entiende por escuela, presentar el carácter sistémico de esta institución y en él, la relevancia de la cultura del centro educativo.

En segundo lugar, será conveniente establecer la interrelación que se establece entre la institución escolar y la sociedad que la justifica y la sostiene.

2.1. ¿ Qué es la escuela? La escuela como organización.

Partimos de la concepción de la institución escolar como *un sistema vivo* (Zabalza, 1993:119), como a tal se le pueden aplicar las diversas caracterizaciones de los sistemas vivos. Con Zabalza considero que mantiene las siguientes características:

la totalidad (la institución como fenómeno que adquiere una identidad propia como conjunto), la interacción (entre los componentes de la propia institución y entre la institución como totalidad y su entorno: intercambio de mensajes y significados, de influencias y complementariedad funcional...) y el sentido evolutivo (a través de funciones o mecanismos típicos de los sistemas abiertos: adaptación, cambio, conflicto, homeostasis, equilibrio...)

Comparto, sobre todo, la concepción de escuela considerada como una organización compleja, multidimensional, dinámica, sistémica, abierta al medio en continua interacción con otros subsistemas afines.

Hecha esta primera aproximación conceptual, convendrá apuntar cada una de las dimensiones que conforman la escuela.

La primera se refiere a la concepción de **la escuela como una organización**. Precisar este concepto implica distinguir los tres sentidos del término organización muy ligados a la evolución de las sociedades.

a) **Organizar** definido frecuentemente como: *la acción de disponer y relacionar de acuerdo a unas metas los diferentes elementos de una realidad cuya finalidad es conseguir la mayor eficacia*. Término que deriva de órgano, instrumento para obrar. Del latín **organum** *herramienta*; que a su vez fue tomado del griego **organon** que significaba *herramienta, instrumento* (derivado de **ergon** *acción, obra, trabajo*), equivale a ordenación y disposición (Corominas, 1973).

b) **organización** que da la idea de conjunto con unas determinadas características y supone considerar totalidades integradas por encima de totalidades aditivas (Havelock y Huberman, 1980).

c) **Organización** que hace referencia al ámbito del saber que estudia ese objeto llamado organización. Concretamente su objeto de estudio científico se centra en *la estructura organizativa de las instituciones educativas* (Ferrández, 1993:33).

Al decir de J. Gairín (1987), recojo, pues, tres sentidos del término organización muy ligados a la evolución de las sociedades: **organizar** como actividad, **organización** como estructura, **Organización** como ámbito de reflexión y especulación.

Tres formas de contemplar el mismo objetivo: lo práctico, lo tecnológico y lo teórico.

Define la organización como: interrelación estructural de elementos diversos (materiales, personales), totalidad aditiva e integradora, instrumentalización respecto a una meta o fin, control constante y evaluación, dinamismo intra, entre y extra coordinador, sentido de aplicabilidad, adecuación a la realidad.

Hecha la distinción preliminar, cabe señalar la diversidad de teorías que este último concepto ha generado; así como los diversos modelos que se han aportado para el conocimiento de las organizaciones escolares.

Para ofrecer una comprensión global y sistemática de los modelos de organización escolar representativos en el tiempo, adoptaremos la distribución en bloques que realizó N. Borrell en 1989, inspirada, según ella misma afirma, en Scott (1978, 1981) y Bolman y Deal (1984).

Presenta el siguiente diagrama en el cual deja patentes dos dimensiones:

- a) el sentido sistémico de toda Organización Escolar y
- b) la estructura de racionalidad en las que se apoya la teoría e investigación en este campo.

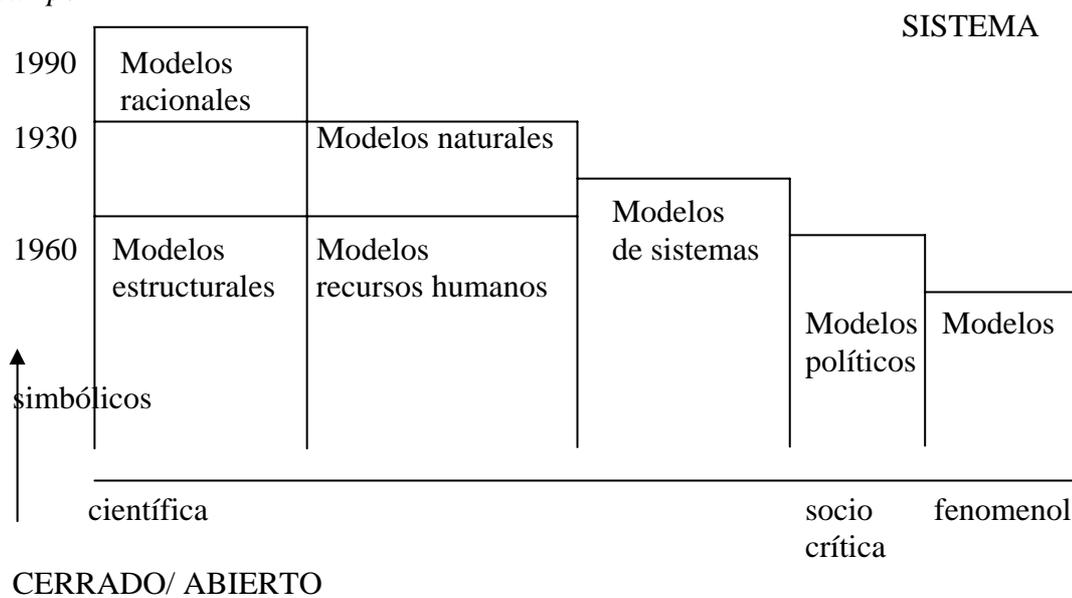


Fig. 1.1. Propuestas de modelos de Organización Escolar.

Desarrollando estas dos dimensiones, los modelos aquí expuestos presentan una visión de las organizaciones escolares como sistemas cerrados, correspondientes a modelos racionales, en el periodo de 1900 a 1960, con transición a las concepciones sistémicas abiertas, modelos estructurales, de recursos humanos, enfoque de sistemas, políticos y simbólicos, que a su vez se incardinan en una estructura de racionalidad que va de la racionalidad científica a la fenomenológica y sociocrítica.

Los orígenes de los modelos racionales los encontramos enraizados en el campo empresarial y de la industria. El iniciador del llamado *movimiento de la organización científica* es Taylor (1856-1915), quien, preocupado por aplicar los principios científicos a los métodos de trabajo, consigue una mayor productividad. El principio de división del trabajo y de especialización permite asignar a cada trabajador una parte de la tarea que debe realizarse, especializándolo para adquirir mayor eficacia. Seguidores como Fayol, dará un paso más tratando de influir en la administración, de modo que se plantea la planificación, la organización, la coordinación y el control de la empresa con una concepción mecanicista, donde las interacciones humanas poco tienen que aportar al sistema.

Ambas teorías han tenido clara repercusión en las organizaciones escolares. El objetivo de hacer de la escuela una organización eficaz fue pronto la principal meta.

Se reflejaron tanto en el ámbito curricular como en el propiamente organizativo. Rentabilizar el trabajo del docente aumentando la ratio profesor/alumno, especialización en los cargos directivos y en las materias curriculares, control de los tiempos y rendimientos, no son más que reflejos de las teorías que tuvieron enorme impacto a principios de siglo y que, aún hoy, a pesar de ser teorías ampliamente superadas, se pueden detectar algunas prácticas en ciertos centros escolares.

Junto a las teorías reseñadas, hemos de señalar la influencia notoria del modelo que desarrolló Weber (1864-1920). La *burocracia*, tal como éste la concibió, era un modelo, que mejoraba las organizaciones ya que era *racional, imparcial* y *evitaba el uso de las emociones humanas como medio de favoritismo para la toma de decisiones administrativas*.

Las ventajas de precisión, rapidez, falta de ambigüedad, especialización, continuidad, discreción, unidad, estrecha subordinación y disciplina, reducción de los contrastes y de los costos de personal y materiales (Zerilli, 1988:71 en Borrell, 1989: 25-26), junto con su oportunidad social, ya que ayudaba a la resolución de problemas que presentaban los administradores, avalaron el impulso que tuvo y el impacto hasta nuestros días, en una u otra medida. La crítica se mantenía; así, al igual que las anteriores, olvidaba el elemento humano y las no menos importantes interacciones sociales.

En el ámbito de las organizaciones escolares su influencia llega hasta la actualidad. La especialización, las reglas de funcionamiento interno, la descripción procedimental de procesos son prácticas enraizadas en los centros escolares, que presiden sus actuaciones.

Los modelos naturales de organización escolar reconocen el grado de incertidumbre que generan los individuos o grupos de individuos en las organizaciones. Son variables y admiten un escaso margen de programación.

Desde este punto de vista se contraponen a los modelos racionales. Mientras los primeros, los modelos naturales, consideran las organizaciones agrupaciones naturales, donde se adoptan decisiones acerca de las metas que hay que conseguir como opciones de valores, los segundos, los denominados racionales, se consideran *económicos, eficientes, tecnológicos, instrumentales...*, *organizaciones que tienen fines y objetivos claros, susceptibles de ser determinados sin dificultades y a partir de ellos se eligen los medios más eficaces para su logro* (Borrell, 1989:11).

En torno a 1960 se sitúa el paso, en cuanto a las organizaciones, de sistemas cerrados a sistemas abiertos. La consideración de organización como sistema cerrado, caracterizado por una concepción autosuficiente, en la que la regulación de los factores internos que la componen, supone el elemento principal de la acción, fue dando paso a la consideración de las organizaciones como sistemas abiertos, en las cuales la permeabilidad con el ambiente es un factor definitorio en la actuación.

En este ámbito se pueden considerar los modelos estructurales con que se interpretan las organizaciones. Fundamentados en los modelos racionales y en la burocracia weberiana, priorizan los aspectos estructurales sobre los aspectos de relaciones humanas, si bien se tienen en algún modo presentes.

Considerando que el ambiente influye en las organizaciones, se trata de evitar su influencia desestabilizadora e imprevisible creando mecanismos que garanticen la rentabilidad de los recursos y la eficacia.

Las estructuras que se establecen son jerárquicas. Isaacs (1973:26-34) habla de *estructura impuesta*, cuando los objetivos vienen impuestos desde la administración y los directivos y/o profesores, en el caso de centros escolares, pueden o no aceptarlos, ya que generalmente no responden a necesidades reales.

Se habla de *estructura provisional*, cuando una organización, en este caso un centro escolar, se halla en una primera etapa de desarrollo y adopta un estructura de forma experimental; de *estructura real limitada*, cuando es el resultado de la organización de los elementos establecidos y aceptados; de *estructura vital* cuando se define como *aquella organización de los recursos humanos y materiales que, a través de unas actividades seleccionadas, tiende a promocionar la persecución de los objetivos propuestos por el equipo directivo del centro a corto, medio y largo plazo*.

En los modelos estructurales las funciones son definidas con precisión. La toma de decisión y la determinación de objetivos la llevan a cabo los directivos de forma impuesta o bien de forma participativa. La llamada dirección por objetivos corresponde a este segundo enfoque. D. Isaacs (1973) ha sido un claro representante.

Desde la perspectiva de la dirección por objetivos, Isaacs, (1973: 40) propone considerar los *objetivos tendencia*, que define como: *los resultados deseados y previstos, pero nunca plenamente alcanzables*.

Estos objetivos deben guiar el trabajo, otorgando la máxima importancia a la sistematización de objetivos concretos que de forma participativa se van asumiendo por parte de los miembros de la organización y realizando a través de la estructura, como instrumento.

Algunas críticas han surgido en torno a considerar que la eficacia de una organización se puede lograr con este tipo de dirección. Se debe tener en cuenta no caer en la obsesión por la eficacia y el instrumentalismo.

En la línea de considerar el factor humano surgen los llamados modelos de recursos humanos que priorizan a las personas como individuos que conforman una organización o como miembro integrante de los grupos que se forman en el seno de la misma.

Desde esta concepción de las organizaciones, los aspectos estructurales, funcionales y de resultados quedan en segundo término, ya que la dinámica de la organización viene determinada por la dinámica que generan los individuos que la conforman.

Así aspectos como liderazgo, motivación, dinámica de grupo, trabajo cooperativo, decisiones colegiadas son aspectos capitales en estos modelos.

Dentro de esta concepción, la escuela como organización ocupan un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros (donde las escuelas difieren unas de las otras según los elementos a los que asignen mayor importancia) y por lo tanto entre sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos (Ball, 1989:25-26), que se centran en el ajuste entre las personas y la organización...si este ajuste entre las necesidades de las personas y la organización no es correcto, el modelo de recursos humanos nos previene de los probables inconvenientes: infrautilización o despilfarro de la energía humana y el talento y frustración y conflictos psicológicos para las personas.

Relacionados con este modelo, Busch (1986:89) presenta dos enfoques diferenciados:

El modelo subjetivo en el que se asume que *las organizaciones son creación de las personas que están en ellas, tienen diferentes significados para cada uno de sus miembros y existen solamente en la experiencia de éstos* y el modelo democrático *que asume que las organizaciones determinan la política y toman decisiones a través de un proceso de discusión que conduce al consenso. El poder es compartido por algunos, o bien por todos los miembros de la organización, que tienen un mutuo entendimiento de los objetivos de la organización.*

Este segundo enfoque lleva a considerar a las organizaciones lugar común de toma de decisiones y responsabilidades, así como de logros comunes. La adquisición de un lenguaje común, de unos valores consensuados, permite ajustar las actuaciones personales a los objetivos colectivos y ello puede comportar satisfacción de las necesidades de las personas, creando las condiciones necesarias para participar e implicarse en la organización. Podemos considerar, con Mayntz (1980), tres notas comunes para definir organización:

1º se trata de formaciones o entidades sociales con un número de miembros y con una diferenciación de las funciones que son desempeñadas por dichos miembros.

2º orientadas de manera consciente hacia fines y objetivos específicos.

3º están configuradas racionalmente con vistas a cumplir los objetivos o fines que se hayan propuesto.

En la misma línea Porter, Lawler y Hackman (1975: 69) consideran que *las organizaciones están compuestas por individuos o grupos, con vistas a conseguir ciertos fines y objetivos, por medio de funciones diferenciadas que se procura que estén racionalmente coordinadas y dirigidas y con una cierta continuidad a través del tiempo.*

Como crítica a este enfoque se ha hecho considerar los aspectos de poder y conflicto que la dinámica organizacional genera y no se considera suficientemente desde esta perspectiva.

Atisbando la complejidad de las organizaciones, tal como va siendo manifiesto, se ha tratado de comprenderla desde enfoques cada vez más globalizadores, más complejos a su vez. Los modelos de enfoque de sistemas han tratado de poner en estrecha interrelación los aspectos racional, estructural y humanos.

Desde esta perspectiva, la organización se estudia de forma global, en conjunto, como un sistema, donde existe una interacción constante y evolutiva entre todos los factores que la forman.

D.Katz y R.L Kahn, (1976:20) afirman, desde una perspectiva de sistema abierto, que *nuestro modelo teórico para la comprensión de la organización es el de un sistema input-ouput de energía. Las organizaciones sociales son sistemas claramente abiertos en los que el input de energías y la conversión del ouput en input energético ulterior consiste en transacciones entre la organización y su ambiente. Todos los sistemas sociales, incluidas las organizaciones consisten en actividades pautadas, son complementarias o interdependientes con respecto a algún ouput o resultado común, se repiten de forma relativamente constante y están limitadas en el espacio y en el tiempo*

En esta misma línea conceptual encontramos planteamientos como los de E.H. Schein (1988:127:128), que mantienen esta visión sistemática, planteando seis dimensiones que conforman a las organizaciones, entre ellas las organizaciones escolares, que nos ocupan.

1. sistema abierto
2. con múltiples propósitos o funciones
3. con muchos subsistemas que se hallan en interacción dinámica entre sí
4. con subsistemas que dependen mutuamente entre sí
5. dentro de un medio dinámico
6. deben expresar claramente sus fronteras con otros subsistemas del medio.

V. García Hoz y R. Medina.(1987) subrayan *la fuerza compulsiva esencial del medio social en la conformación de toda organización: tanto de las variables constituyentes, estructurales, influyentes o coyunturales.Cada organización social concreta es un todo, un subsistema abierto, que recibe solicitudes y estímulos del entorno o sistema social y que genera unos resultados que éste juzga adecuados o inadecuados.*

Siguiendo a Havelock y Huberman (1980) las organizaciones son sistemas cohesivos abiertos.

Cohesivos, ya que en una organización existe, entre los miembros o grupos que la forman una misma identidad, atributos comunes, frontera común y una conciencia de que comparten y están empeñados en una empresa común.

Abiertos, porque toda organización social está compuesta por miembros que están integrados a su vez en otras organizaciones y en el proceso que lleva a cabo requiere de una aportación o respuesta continua con el contexto.

Describen las condiciones que deben darse para que un sistema sea óptimo

- *está estrecha y extensamente conectado, de modo que el intercambio de información, servicios y materiales entre sus subsistemas se efectúe rápida y libremente.*
- *es sumamente cohesivo, creando entre sus miembros el sentimiento intenso de compartir con los mismos propósitos, de ser mutuamente dependientes, de tener una identidad común.*
- *prestan una atención permanente y activa a las necesidades de sus miembros.*
- *aprovecha al máximo las aportaciones del medio.*
- *tiene la capacidad y voluntad de dialogar acerca de los aportes y resultados, con sus propios miembros y con otros sistemas.*
- *se ajusta a una configuración del proceso que facilita ininterrumpidamente la solución de los problemas.*
- *puede ordenar y controlar sus resultados más importantes y usar esa información para reorientar sus objetivos y medios.*
- *está dispuesto a reorientar sus objetivos y propósitos gracias a una percepción exacta de los cambios que se producen en el medio y de los obstáculos que se oponen a la resolución de los problemas.*

Como organización, la escuela cuenta con elementos propios de esta condición. Así está formada por un conjunto de personas, que tienen unos objetivos o fines comunes, mantienen una estructura organizativa, emplean unos medios, una tecnología determinada y establecen sistemas de comunicación entre ellos (Tomás, 1992:27).

Objetivos que no son el resultado de los objetivos de los diversos participantes, sino el medio por el que su actividad en la organización se convierte en un conjunto único para llegar a la satisfacción de los diferentes motivos individuales.

Desarrollados a través de una estructura que Zerilli (1989:27) considera que es *un esquema de relaciones, comunicaciones, procesos de decisión, procedimientos y sistemas dentro de un conjunto de personas, unidades, factores materiales y funciones con vistas a la consecución de objetivos.*

De entre estos elementos que conforman la organización escolar, es el sistema relacional el que le confiere una dimensión compleja, debido a las relaciones que se mantienen en su seno, dinámica y evolutiva que se hace imprescindible considerar (Gairín,1987:116).

Los modelos de enfoque de sistemas *consideran el conflicto, dentro de la lógica del paradigma, como aberrante y patológico. Se pone el énfasis en la solución o control del conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y deja tullido el cuerpo de la organización* (Ball,1989: 22); mientras que los modelos políticos consideran el poder, el conflicto y las dinámicas que la interacción de ambos factores, generan, aspectos determinantes en la vida organizativa .

Los modelos políticos, se apoyan en la teoría crítica y como tal, rechazan el punto de vista racional, objetivo y de verdad absoluta. No mantienen un interés exclusivo en la resolución de los problemas sino en la oportunidad, que éstos aportan a la organización, para lograr la emancipación de sus integrantes. Otorgan mayor importancia a los objetivos grupales y de subgrupos que a los institucionales.

Los significados, las interpretaciones de las personas, la autorreflexión, el crecimiento colectivo, el conocimiento y la transformación a partir de la práctica reflexiva son elementos claves que deben ser considerados provenientes de la ciencia social crítica que subyace en estos enfoques (Carr y Kemmis, 1988: 162).

El poder, la diversidad de metas, la disputa ideológica, el conflicto, los intereses personales, la actividad política, el control, frente al ejercicio de la autoridad, la coherencia de metas, la neutralidad ideológica, el llegar a consensos, la motivación, la toma de decisiones colectivas, el consentimiento son conceptos que diferencian al enfoque político de los enfoques de la ciencia de la organización, someramente descritos hasta el momento. Dentro de esta concepción, la escuela, como organización, *ocupa un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros (donde las escuelas difieren unas de las otras según los elementos a los que asignen mayor importancia) y por lo tanto entre sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos* (Ball , 1989:25-26).

La perspectiva investigadora ha ido ampliando el campo de estudio y con ello se ha pretendido acercar al conocimiento de las organizaciones, desde diferentes ángulos y deferentes enfoques, como hemos venido considerando.

Los modelos simbólicos han aportado a este deseo colectivo de comprensión de las organizaciones, un enfoque interpretativo de las mismas, a través del cual se destaca el valor simbólico de los actos que realizan los participantes en la organización. Ritos, ceremonias, comprensión particular e individual de los mismos hechos, significados profundos de la vida organizativa, así como la creación de una cultura propia forman parte de las organizaciones. *Las personas dentro de las instituciones forman grupos que se mueven según la naturaleza del tema y los intereses de los participantes y crean símbolos para reducir la ambigüedad, resolver la confusión y aumentar la predictibilidad* (Borrell, 1989: 113).

Estos modelos consideran que los individuos ante la ambigüedad de los hechos desarrollan ilusiones que generan creencias y acciones. *Esos propósitos, intenciones, significados y supuestos son de ellos y sólo ellos mismos pueden determinar si la interpretación teórica ha dado cuenta correctamente de tales propósitos, intenciones, significados y supuestos* (Carr y Kemmis, 1988:106).

En cuanto a la comprensión de los hechos organizativos, desde el punto de vista de los modelos simbólicos, pasa por la interpretación de los fenómenos y el conocimiento de los mismos.

Vistos y considerados los diversos enfoques, que a lo largo del tiempo se han venido desarrollando en el contexto de la teoría organizacional, nos cabe ahora señalar el carácter multidimensional que caracteriza a la escuela como tal organización.

La escuela es una organización multidimensional.

Señalaré, con M.T.González (1991: 73), la *dimensión estructural* que tiene toda escuela, considerando su estructura organizativa y pedagógica. La primera es susceptible de ser representada gráficamente en un organigrama, la segunda de serlo a través de los proyectos y planes de actuación pedagógica del centro.

En cuanto a la *dimensión relacional*, formal e informal es aquella que acontece cotidianamente y marca el clima general de la escuela.

Existe aquella *dimensión que hace referencia a los valores*. En la escuela confluyen personas con diferentes valores y concepciones respecto a la educación, que han de compartir desde el punto de vista de los objetivos únicos de la organización.

La *dimensión entorno* es otro aspecto que debe ser considerado. Las escuelas no son organizaciones aisladas y cerradas en sí mismas, sino que son sistemas, en los que todos sus elementos se interrelacionan y dependen unos de otros, abiertos a la sociedad y, por tanto, en continua interacción, que modifica la propia organización, como ya se ha señalado.

Otra *dimensión básica* es la *procesual*. La escuela para llevar a cabo su función educativa y, por tanto, de transmisión de valores culturales y destrezas, debe poner en marcha procesos organizativos que le permitan conseguir las metas propuestas. Deben desarrollarse en ellas procesos de evaluación, de toma de decisiones, de elaboración de planes...

Finalmente, hablaré de la *dimensión cultural*. La cultura organizativa es una dimensión que abarca a las restantes, como afirma González (1991:76) *es una dimensión envolvente de todas las demás y viene constituida por el conjunto de creencias, supuestos básicos, normas implícitas, sentimientos,... acerca de las personas, la educación, el modo de resolver los problemas... Todo ello subyace a cómo se entiende y qué significado se atribuye a las cosas que pasan en la organización. Aunque la cultura organizativa con frecuencia está implícita, sin embargo cada escuela posee una cultura que determina su modo de ser y funcionar.*

Todas estas dimensiones configuran lo que se puede considerar que es la escuela. La sociedad encarga la tarea de educar a una institución compleja, sistémica, aunque configura lo que diferentes autores han dado en llamar *sistema débilmente articulado*, debido a que las partes que componen la escuela están conectadas e interrelacionadas, pero no de forma sólida como en otros sistemas, ya que cada elemento mantiene una cierta autonomía e identidad propia, multidimensional, como se ha descrito, en la que el concurso de múltiples factores posibilitan y direccionan la consecución de los objetivos propuestos.

2.2. De las demandas sociales a los modelos escolares.

Descritas las principales características de la institución escolar, es conveniente hacer un breve recorrido histórico, a través del cual se pongan de manifiesto algunos rasgos relevantes de la interacción existente entre demandas de la sociedad hacia el sistema educativo y respuesta del mismo a través de los modelos escolares aplicados.

En los momentos en que la sociedad europea occidental pasa de una situación económica pre-industrial al pleno desarrollo de la industria. (finales del s. XVIII, primera mitad del s. XIX), la institución escolar sufre una sólida transformación.

Se comienza a transformar un modelo escolar que respondía principalmente a las demandas sociales emanadas de las clases sociales altas, en el que se pedía de la escuela una intervención academicista, complementaria de la cultura familiar, que permitiera a los alumnos integrarse en la sociedad y alcanzar con facilidad aquellos puestos sociales y laborales a los cuales estaban destinados.

Este modelo mantuvo el carácter segregador y elitista, en cuanto que afianzaba primordialmente la educación de las clases sociales más favorecidas, reforzando sus *experiencias culturales primarias* y no así la del resto de alumnos pertenecientes a otras clases sociales, comienza a transformarse ante el cambio social que conlleva la industrialización de la sociedad.

La industria comporta la necesidad de ofrecer a la clase obrera los medios culturales, que permitan acceder a la lectura y escrita como instrumentos imprescindibles para desarrollar el trabajo en las fábricas. La escuela ante la demanda de alfabetización de la sociedad, responde a esta demanda alfabetizando en masa y ampliando la franja de intervención educativa del modelo escolar. Se producen novedades organizativas que hasta el momento no se habían producido. (La enseñanza graduada, que *significó un notable adelanto en relación con el tipo de enseñanza que se impartía a principios de siglo y posibilitó una educación escolar para toda la población infantil* (Borrell, 1984:137).

La segunda guerra mundial marca otro momento en que la escuela debe dar respuesta a nuevas demandas que la sociedad va generando.

Cubiertas las necesidades básicas de reconstrucción que comporta una guerra, en el período posterior (años 50 a 60), la sociedad europea siente necesidad de

desarrollarse cultural y económicamente y se demanda a la escuela mayores índices de culturización, mayor acceso para todos a esa cultura. Se amplía el acceso a la enseñanza obligatoria prácticamente a todo el sector social susceptible de educación.

Es en la década de los 60 cuando se hacen más insistentes las críticas al modelo educativo que se viene aplicando. Se critica la selección que provoca el modelo escolar, a pesar de la obligatoriedad creciente de la enseñanza, el academicismo que se mantiene, el aislamiento de la vida cotidiana y, por tanto, el distanciamiento de las demandas sociales, que dejan sin justificación a la escuela.

En 1970 con la inminente llegada de la democracia, se hace patente la necesidad de adaptar el modelo escolar a las demandas sociales de cambios políticos y culturales. En nuestro contexto, se hace necesario recoger a través de la actualización de leyes, los principios que permitan desarrollar el derecho a la educación de forma democrática a todos los ciudadanos del país.

Se aprovecha la ocasión para adecuar las condiciones educativas a través de la Ley General de Educación. Se trata de que la escuela sea de todos. Adquiere una especial relevancia la necesidad de adaptación al proceso de aprendizaje del alumno.

Desde 1985 hasta la aprobación de la actual Reforma del Sistema Educativo actual, se ha tratado de poner en marcha un modelo de escuela que dé respuestas a las crecientes demandas sociales, se adapte a los cambios tecnológicos, permita la integración en el marco europeo, además de ofrecer un modelo escolar que permita el acceso igualitario al mundo laboral y cultural.

También en esta ocasión, la interacción escuela-sociedad está ocurriendo, aunque como es frecuente los cambios sociales lleven la delantera a la realidad escolar, que difícilmente se modifica en profundidad, llegando a dar cumplida respuesta en los tiempos previstos.

A lo largo de estas décadas la escuela se ha abierto, ha aceptado la entrada masiva de nuevos estudiantes, sin embargo no ha querido y/o no ha podido replantearse radical y profundamente su nueva función, sus nuevos objetivos... si la escuela sigue siendo un complemento de la cultura familiar, cuando ya no aporta la familia las experiencias culturales primarias, en la sociedad actual, resultará una escuela incomprendible para todos aquellos que no tengan nada que justifique el complemento. La escuela que quiera ser de verdad una escuela de todos y para todos ... ha de procurar ofrecer a todos las bases, las motivaciones, los modelos culturales que pueden permitir la construcción de un patrimonio de conocimientos, habilidades, competencias (Tonucci, 1990:6).

3. Los modelos escolares uniformadores en crisis.

La evolución del modelo escolar descrito se centra en cambios que podríamos considerar estructurales y no en cambios esenciales de la concepción educativa, del modelo de enseñanza aprendizaje, así como de respuesta educativa a las demandas igualitarias de la sociedad en que se incardina.

Los cambios estructurales, como la ampliación de la franja de población que se va incorporando al sistema educativo o la organización que comporta dicha incorporación en las escuelas, se manifiestan extensamente a lo largo del siglo pasado y a través de la escuela en la que estamos inmersos, hasta los nuevos planteamientos de escuela comprensiva, en nuestro entorno.

El aumento progresivo de alumnos, que desde el período de pleno desarrollo industrial se fue dando, hizo que la escuela tuviera que adoptar criterios de agrupamiento eficaces desde el punto de vista de la cantidad. La escuela necesitó rentabilizar los recursos humanos que poseía y, por tanto, adjudicar la tutela de un grupo numeroso de alumnos a cada maestro, con el fin de dar respuesta educativa a todos los asistentes a la escuela.

Este hecho, basado en la necesidad de responder a una cantidad considerablemente creciente de alumnos, comportó establecer criterios de clasificación, aparentemente objetivos, comprensibles, manipulables, como el de la edad. Clasificar a los alumnos según la edad cronológica se justificó desde concepciones unificadoras, que permitían pensar que a cada edad le correspondía una forma de actuar, un modo de comprender, un estadio evolutivo concreto, por lo cual serían más afines en intereses, en demandas educativas los alumnos correspondientes a la misma edad que otros con edades diferentes (Piaget, 1982).

Por otro lado sería más eficaz agrupar a los alumnos de la misma edad, ya que pasarían por dificultades en el aprendizaje semejantes y el maestro, desde la uniformidad podría dar respuesta a mayor número de alumnos a la vez (Borrell, 1984: 135-137).

Otro punto a favor de esta visión unificadora la aportó la concepción psicométrica del conocimiento de la inteligencia humana. La extensión y la importancia que se le dió a la psicometría y, por tanto, a la medida de la inteligencia de los alumnos, a partir de pruebas psicológicas que aportaban el coeficiente intelectual del alumno, permitiendo clasificarlo en una categoría de edad, ayudó a dar cuerpo y fundamentación a una práctica unificadora que respondía a un modelo selectivo que se ha mantenido, hasta las actuales propuestas. Significativos fueron los trabajos de Alfred Binet o los de Lewis Terman, quienes realizaron los primeros tests de inteligencia, abriendo un camino de exploración psicológica que llega hasta nuestros días, a pesar de las críticas existentes (Torres, 1992).

Dentro de este marco selectivo, los criterios de homogeneización de los grupos de alumnos han sido muy diversos:

Se han priorizado en ocasiones el criterio socioeconómico, estableciéndose escuelas privadas y escuelas públicas, en otras se ha establecido el criterio de género, existiendo escuelas de niños y escuelas de niñas, en otras los criterios han tenido relación con las capacidades o las deficiencias presentadas por los alumnos, creándose escuelas especiales y escuelas normales; de hecho, la escuela graduada por edades ha sido una innovación reciente de tiempos democráticos (Borrell,1984:150).

El mantenimiento del modelo selectivo hasta los planteamientos reformistas actuales se ha mantenido a través de una concepción de las diferencias individuales como desigualdades.

Es una concepción basada en *unos valores que no reconocen la diversidad humana o que la consideran una jerarquía en la que unas maneras de pensar, de hacer o de ser son superiores a otras* (Muñoz y Maruny, 1993:11).

De modo que partiendo de estas formas superiores de pensar y actuar, a las cuales todos deben de tender y acceder, la escuela ha dado respuestas de diversa índole:

Así ha pasado por diferentes actuaciones: el rechazo de las diferencias, la certificación, la compensación de las mismas.

Unificar a los alumnos en grupos según el criterio edad cronológica es partir de una concepción educativa en que las diferencias, connaturales a toda persona humana, se viven desde la institución escolar, como desigualdades, que en un primer momento se ignoran, en aras de la eficacia organizativa. Se rechazan aquellas diferencias de los alumnos que den al traste con una organización homogénea a la cual tiende la escuela.

Ser y manifestarse diferente comporta para el modelo escolar selectivo, un conflicto. Requiere una atención diferenciada, que el modelo escasamente preve.

Las previsiones de la escuela han pasado por: expulsar del centro al alumno que presenta problemas: establecer grupos de refuerzo, complementarios a las actividades realizadas en el aula, pero fuera del grupo de referencia, grupos paralelos entre un mismo nivel y/o distintos tipos de agrupamientos de alumnos ya en el marco de un modelo selectivo actual, más evolucionado.

Certificar el paso por la escuela, dejando constancia de las diferencias y aconsejando vías curriculares alternativas, ha sido otra de las respuestas que ha ofrecido a la sociedad la escuela selectiva.

Así como la respuesta compensatoria, *que se sustenta en una clara voluntad promocionadora y en una consideración más positiva y menos clínica de la diversidad del alumnado. Aún así, se mantiene la creencia de que existe el alumno o alumna "normal"* (Muñoz y Maruny, 1993:11).

Normal, entendido como promedio. Se sigue manteniendo el concepto de alumno promedio, se trabaja para el alumno estándar, cuando difícilmente podríamos definir que es un alumno normal y para quien se trabaja cuando se enseña a un grupo como tal grupo.

Primeras críticas.

A partir de los años cincuenta, la escuela tradicional, uniformadora y selectiva entra en crisis en los países más avanzados, siendo en los años sesenta cuando en España se comienza a considerar necesario una revisión crítica de este modelo escolar, abordándose desde posiciones de orden socio-económico, político e ideológico; y también desde concepciones científicas de la pedagogía, la sociología y la psicología de la educación.

Diversos factores contribuyen a esta necesidad de revisión.

El creciente desarrollo económico en este periodo, genera nuevas necesidades sociales en los países desarrollados o en vías de desarrollo, a partir de un incremento progresivo en la importancia que va adquiriendo la ciencia y la tecnología, a las que hay que ir dando respuesta.

El concepto de *capital humano* (Becker, 1983 y Schultz, 1985) en los años 70 establece, en esos momentos, una correlación directa entre progreso educativo generalizado y desarrollo económico. Se comienza a considerar indicador de desarrollo económico y social los datos de escolarización de la población. De ahí que la enseñanza obligatoria y comprensiva se hiciera cada vez más prioritaria y su extensión progresiva, de cara a fomentar el desarrollo del país deseado.

En España, las leyes de educación de 1970 (Ley General de Educación) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1991 (LOGSE) imponen la enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los catorce años primero y posteriormente extienden su acción hasta los dieciséis.

Este tipo de enseñanza presenta en su propia configuración el principal factor de crisis de la enseñanza tradicional uniformadora: la incorporación de alumnos que aportan toda clase de experiencias y valores culturales y sociales, ya que invalidaba el modelo rígido de buen alumno (Véase F.Tonucci, 1990).

Críticas al modelo uniformador desde la sociología.

Desde la sociología de la educación también llegan críticas al modelo uniformador y a la función de la escuela.

Con la extensión de la enseñanza obligatoria, se generaliza lo que se dio en llamar "fracaso escolar". La extensión del fenómeno fue tan considerable, que se descartó la posibilidad de fracaso individual, para considerar la posibilidad de fracaso colectivo, de la propia escuela, del sistema educativo. Esto llevó a considerar la necesidad de transformar la escuela, el sistema en profundidad.

La crítica del modelo educativo se reafirmó a partir del análisis antropológico y cultural del modelo que la escuela reproducía e imponía a los alumnos. Se criticaba la discriminación sexista que mantenía el modelo, la aculturación impuesta a las minorías étnicas a través de la escuela, el concepto de "normalidad" referido principalmente a la

norma impuesta por los grupos sociales dominantes. Las críticas se extendieron, también, a las funciones selectivas y segregadoras de la escuela. Desde este punto de vista la escuela cumplía una función de instrumento de selección y justificación social de la jerarquía social (Torres,1992).

Se comienza a crear conciencia de la injusticia de segregar en edades tempranas a los alumnos en sistemas o ramas diferentes del conocimiento.

Conciencia de la diferencia de calidad entre la rama académica y la profesional.

Conciencia del fuerte clasismo en la elección de carreras.

Ch.Baudelot y R.Establert (1976:6) denominan *la doble red escolar* en el sistema francés- SS secundaria, estudios superiores, dirigida a la clase media y alta y PP primaria y profesional, dirigida a la clase trabajadora.

Se reconoce la falta de flexibilidad o permeabilidad del sistema.

La educación deja de considerarse en términos mercantiles. Los beneficios de la instrucción no pueden seguir concibiéndose como un bien escaso por el que hay que competir, sino como el derecho de la persona que debe generalizarse (Ferrandis,1988:7).

Estas visiones críticas van configurando nuevas perspectivas en valores ideológicos, sociales y culturales en relación a la educación. Se plantean principios de igualdad de oportunidades, compensación de desigualdades sociales a través de la educación, así como unos objetivos educativos adaptados a las nuevas características del sistema productivo: adaptación a los cambios progresivos en tecnología, necesidad de saber cómo aprendemos, valoración del pensamientos divergente, en definitiva valoración de un perfil de alumnos preparados para los cambios sucesivos en situaciones nuevas, en las que la resolución de problemas de forma creativa sea un instrumento básico de acción.

Críticas desde la pedagogía y la psicología.

Comienza a existir un descrédito progresivo de la visión innatista de la inteligencia y el determinismo psicológico, poniendo en solfa la fiabilidad y validez de las técnicas psicométricas. Se muestra que las capacidades individuales reflejan más las diferencias sociales que las diferencias individuales (Coll, Miras,1990); así como la importancia de la estimulación educativa en el progreso de las posibilidades de aprendizaje.

Se rechaza el modelo educativo basado en la transmisión lineal de conocimientos fragmentados que se van acumulando.

Se cuestiona la función de los elementos que intervienen en el acto educativo (alumno, profesor, enseñanza/aprendizaje), de modo que se revisan concepciones sobre el alumno como un individuo que no sabe nada y va a la escuela a aprender; el profesor

o profesora es un experto en las materias, tiene toda la información que se puede ofrecer y cuya misión es enseñar al que no sabe (alumno), ya que la inteligencia de las personas en el momento del nacimiento es "tanquam tabula rasa", según la expresión latina, que hay que ir llenando de conocimientos por acumulación, a lo largo de su vida escolar (Tonucci, 1990:16-17).

Para dar paso a nuevas concepciones constructivistas, adoptadas desde los nuevos planteamientos de la Reforma actual.

En ellos el alumno tiene conocimientos cuando llega al sistema educativo, la escuela debe organizar y desarrollarlos, siendo el profesor o profesora quien facilite que cada alumno asumirá los conocimientos máximos según sus propias posibilidades, evitando que sea el propio sistema el que ponga barreras para conseguirlo. Esto desde una concepción diferente de la inteligencia, en la cual los conocimientos se reestructuran y se modifican, según los estímulos para el aprendizaje que se presenten. Dichas concepciones *constructivistas* marcan la pauta en el desarrollo curricular y en las prácticas educativas propuestas en la actualidad.

4. Enseñanza obligatoria para todos: igual y diferente.

La extensión de la enseñanza básica y obligatoria para todos ha llevado parejo, en frecuentes ocasiones, el planteamiento de un concepto diferente de escuela. Esta concepción recibe el nombre de escuela comprensiva, que es aquella que ofrece de forma integradora un mismo currículum a todos los alumnos.

En un primer momento fue la escuela primaria la que tenía este carácter comprensivo. El progresivo alargamiento de la franja correspondiente a la enseñanza obligatoria, primero hasta los catorce años y actualmente hasta los dieciséis, ha hecho que en este último cuarto de siglo la mayor parte de los países de Europa Occidental hayan extendido el carácter comprensivo de la escuela a las primeras etapas de la educación secundaria.

Este hecho ha roto el esquema característico y tradicional de los sistemas educativos, en los cuales se consideraba a las escuelas primarias y secundarias como niveles de educación, destinados a mantener las diferencias sociales y laborales entre las clases populares, la burguesía y la aristocracia.

Tres tipos de argumentos se han dado a favor de la implantación de la escuela comprensiva (Ferrandis Torres, 1988:8):

Educativos: parten de la consideración de que todos los niños son educables. Es decir pueden adquirir conocimientos, cambiar actitudes, modificar comportamientos y formarse desde una concepción de educación integral, considerando su propio tiempo de instrucción y su propia capacidad de asimilación.

Consideran injusto, por ello, encasillarlos en categorías rígidas, seleccionándolos precozmente, en un sistema educativo sin retorno, donde las sucesivas decisiones, sólo permiten avanzar en los estudios elegidos y no rectificar el proceso de elección, sin graves perjuicios para el alumno. Estos hechos perjudican notablemente a los alumnos de desarrollo tardío.

Igualitarios: se intenta compensar las barreras de tipo social, evitando el encasillamiento en ramas de estudios considerados inferiores e intentando evitar diferencias de valores, reglas de conducta, mayor abandono en los estudios, así como limitación real en la elección de los estudios a realizar.

Comunitarios: se trata de lograr una escuela común para todos, centro de la vida social y educativa, que sustituya a las escuelas separadas para diferentes clases sociales.

En los años sesenta, en Europa, se concibió la implantación de la escuela comprensiva más como un experimento social que como una reforma educativa. Se depositaron más expectativas de las que la escuela podía asumir. Recibió diferentes denominaciones, así escuela polivalente, integrada, comprensiva, diferenciándose en algunos matices, según países.

La política escolar implantada ha buscado como principales objetivos: mejorar las oportunidades de acceder a la instrucción a todos; retardar la elección de la profesión, atendiendo a los argumentos educativos que se sostienen desde la escuela comprensiva y ampliar las posibilidades de la población escolar en su totalidad; modernizar los centros educativos y aplicar los valores democráticos imperantes en cada país.

Expondremos una breve relación de países europeos que han llevado a cabo la reforma comprensiva:

En Inglaterra y País de Gales, en los años sesenta, el gobierno laborista suprime el "eleven-plus" (examen de acceso a la Grammar school y a la Technical school) unificando la escuela pública en la llamada "comprehensive school". Se trató de eliminar todas las posibles barreras, hasta la Universidad, trataron de suprimir todos los exámenes, que imposibilitaran el acceso a la misma. Este objetivo no se consiguió, debido a presiones de todo tipo y se mantuvieron las pruebas al final de la etapa de enseñanza obligatoria, quedando limitada la ley en su aplicación.

La realidad sueca permite introducir la escuela comprensiva en el año 1962, no siendo consolidada hasta el 1972, diez años de reflexión entorno a todo lo que significaba y a todo lo que se experimentaba. Se consiguió establecer una escuela comprensiva que no mantuviera exámenes selectivos, ni discriminación por capacidad a lo largo de la etapa obligatoria.

En Francia, después de un primer intento en 1947, la reforma comprensiva quedó en un logro tímido, donde exámenes y titulaciones ganaron la partida a las propuestas igualitarias de la escuela comprensiva.

Italia ha mantenido un camino de tímidas reformas parciales desde 1970, no consiguiendo su verdadera implantación.

Otros países se han resistido abiertamente a la integración, tal es el caso de la República Federal de Alemania, cuyo sistema educativo mantiene una elección precoz de los estudios superiores que quieren realizar, si bien a los diez años de edad, el alumno tiene dos cursos considerados de orientación para que pueda ser más acertada su elección. Por tanto se mantiene un cierto tipo de segregación marcada por la elección temprana de estudios posteriores. Únicamente se han mantenido las "*Sesambchulen*", escuelas consideradas de *cuarto tipo*, minoritarias, que se pueden considerar comprensivas y que están en camino de convertirse en escuelas tradicionales, por ser consideradas residuales.

Actualmente y después de años de aplicación en estos países, la controversia en torno de la comprensividad de la educación secundaria continúa vigente.

Según F.Ferrandis Torres, (1988:13-14), *la escuela comprensiva es un logro irrenunciable en los países occidentales y en la mayoría de ellos no se cuestiona su estructura fundamental. Lo que es preciso revisar es su puesta en práctica en el momento actual. En el momento presente, la enseñanza comprensiva ha pasado de su preocupación inicial (sus objetivos sociales de participación democrática e igualdad de oportunidades) a la preocupación por las normas de calidad, adaptación a sus objetivos, la metodología y las presiones financieras.*

La posición que se mantiene respecto a las reformas comprensivas son ambiguas, sujeta a revisión y se le acusa de ser un *modelo en crisis*, que afecta no a sus principios, sino a sus prácticas. De ahí la necesidad de establecer un eficaz mecanismo de análisis de las prácticas docentes y de las concepciones que subyacen. No olvidemos el carácter de sistema abierto que configura la institución escolar, por donde las presiones sociales y culturales se filtran e influyen.

Posibles críticas a la escuela comprensiva.

La OCDE (1989) ha manifestado sus críticas sobre el ciclo polivalente de la enseñanza secundaria.

- Se han considerado insuficientes los logros en cuanto a la superación de la correspondencia entre la diferencia social y la diferencia educacional.
- No ha superado la desigualdad de oportunidades que había establecido como expectativa inicial.
- No se ha consolidado en una escuela para todos, ya que persisten las diferencias entre escuelas y, dentro de las mismas, a través de la aplicación

inadecuada de la optatividad o de la segregación que en ocasiones se materializa con agrupamientos determinados de alumnos.

- Se considera que las reformas han sido principalmente legal y administrativa y no tanto metodológicas, como cabía esperar, faltando los recursos y apoyos necesarios.

La implantación de la escuela comprensiva ha generado una reacción hacia la escuela privada, en Inglaterra. Los partidarios de potenciar la escuela privada en contraposición a la escuela pública, identificada con el modelo de escuela comprensiva, han argumentado que los más capaces no son atendidos debidamente por la escuela comprensiva.

Los grupos de presión han argüido razones a favor de la enseñanza privada relacionadas con *una atmósfera agradable y motivadora por parte de las escuelas privadas, así como les atribuyen edificios limpios y atractivos donde trabajar con comodidad, con un número razonable de alumnos brillantes, que aumentan el nivel y la calidad de la enseñanza. Profesores con altas expectativas ante sus alumnos, accesibles para tratar con ellos los problemas de los alumnos, preparan su trabajo y son puntuales, se enfrentan con calma a los conflictos* (Ferrandis Torres,1988:59).

A pesar de las críticas existentes, se han hecho *consideraciones a su favor* tras su experimentación. Los principios de escuela común, la eliminación de la selección precoz, la supresión de vías educativas de segunda categoría y un currículum polivalente son principios establecidos en estas reformas que no se cuestionan.

Se trata hoy de readecuarlas en la práctica y buscar un modelo curricular idóneo, así como una práctica metodológica de individualización y de socialización que responda a los principios establecidos.

Ch. Jencks y A.H. Halsey constataron que las reformas educativas de signo igualitario (reorganizaciones comprensivas o medidas contra la segregación racial y la desigualdad de recursos) en los años cincuenta y sesenta no había tenido el efecto esperado, ahora bien, afirmo con Fernández Enguita que a pesar de ello, no se debe renunciar a una educación más igualitaria. *Nosotros que tenemos la suerte o la desgracia de abordar nuestra reforma comprensiva dos o tres decenios después. Podemos y debemos ir un poco más lejos, evitando o moderando tanto el encanto inicial, como el desencanto posterior. Porque si bien sabemos que las desigualdades sociales no dependen exclusiva ni principalmente de la educación, también sabemos que dependen en buena parte de ella.*

Lo que cercenó la capacidad de las reformas educativas de incidir sobre las desigualdades sociales no fue simplemente la persistencia de otras fuentes de desigualdad social (propiedad, poder...) sino que fueron acompañadas o seguidas de pequeñas contrarreformas realizadas en la discreta penumbra, alejadas del debate público y justificadas en un lenguaje técnico ...Entre ellos la introducción de regímenes de opcionalidad incontrolada en secundaria. (Fernández Enguita 1990:37) y podríamos añadir, en el ámbito de la enseñanza primaria, la implantación no adecuada de agrupamientos flexibles de alumnos por capacidades.

En cuanto a la opcionalidad que se está llevando a cabo en la etapa obligatoria, primero a modo de experimentación y, posteriormente, como implantación de la actual Reforma. E. Muñoz y J. Alsinet, (1990:46-47), se plantearon, al realizar evaluaciones internas de centros, cuestiones como: *¿ qué criterios siguen los alumnos y alumnas en la elección de materias optativas y cómo las consideraban?.*

Recogieron datos que llevaban a afirmar que la optatividad del currículum les servía para atender la diversidad de intereses, motivaciones, desde una perspectiva integradora de la educación. Así los alumnos y alumnas buscan con la franja optativa orientarse, ensayar y descubrir nuevos campos antes de profundizar en estudios posteriores. Aceptan de buen grado las recomendaciones del tutor, así como las prescripciones que el centro establece respecto a las materias optativas.

También les llevó a constatar algunos aspectos no deseables, que configuran el "modelo segregador" como cuando *la oferta optativa se elabora prejuzgando los itinerarios de los alumnos de acuerdo con el grado de proximidad a las capacidades cognitivas y de abstracción, de acuerdo con lo que viene después de la educación obligatoria-carácter propedéutico y sigue una vía doble, académica y profesional, en una etapa comprensiva.*

Así mismo, se ha considerado no deseable las situaciones en que el alumnado es orientado, explícita o implícitamente hacia la elección de materias optativas, según su situación de partida, sus conocimientos actuales, sus capacidades cognoscitivas, de forma interesada para el centro, estableciéndose categorías que marcan diferencias de carácter segregador: *materias prácticas- intelectuales, literarias- científicas, preuniversitarias, preobreras, para chicos, para chicas.*

Estas prácticas ponen de relieve la necesidad de establecer mecanismos eficaces de revisión, de forma que se evite la tendencia a implantar de forma soterrada modelos segregadores, que evitan realizaciones comprensivas.

En cuanto a la etapa de educación primaria, destaco el papel relevante que adquiere en mi estudio la constatación de los agrupamientos flexibles de alumnos por capacidades como una posible práctica, correspondiente más a un modelo tendente a la segregación que a un modelo integrador que, desde la comprensividad, trate de atender a la diversidad.

Esta será una cuestión capital para nuestro trabajo.

Principios básicos de la escuela comprensiva.

En el Estado Español la comprensividad de la educación obligatoria ha llegado más tarde que a los países europeos vecinos, como se ha señalado. Es a partir de la Reforma Educativa establecida en la LOGSE que se imprime este carácter a estas etapas.

La ley expone de manera detallada los motivos por los cuales opta por un modelo de educación obligatoria. Manifiesta que se garantiza un período formativo común de diez años, que comprende tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria y que este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. (LOGSE 1/1990, preámbulo).

La escuela comprensiva, en nuestros planteamientos reformadores trata de:

- *Proporcionar una formación polivalente a través de un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula.*
- *Reunir alumnos de una misma comunidad rural o urbana, convirtiendo el centro docente en una institución implicada en la vida de la comunidad.*
- *Ofrecer a todos ellos el mismo currículum básico con independencia de su origen social y otras características individuales o de grupo.*
- *Retrasar al máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles.*
- *Ofrecer no sólo un conjunto de saberes comunes dentro de un mismo contexto, sino también la integración de oportunidades y experiencias educativas válidas: coeducación, educación comunitaria, transición a la vida activa y adulta....(MEC, 1989)*

El principal reto de la enseñanza comprensiva se encuentra en el hecho de que con un currículum común para todos los alumnos y en un único tipo de centro, se ha de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, derivadas, entre otras, de los diferentes niveles de capacidades, aprendizajes, intereses y motivaciones que presentan.

El equilibrio necesario para que desde una enseñanza comprensiva se pueda atender de manera eficaz, a la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos, requiere un esfuerzo en diferentes frentes: el diseño y desarrollo curricular, la propia organización de los centros, la formación del profesorado, la infraestructura que permita la estructuración de situaciones de enseñanza aprendizaje suficientemente variadas y flexibles como para facilitar que el mayor número posible de alumnos acceda en el mayor grado posible al conjunto de capacidades que marcan los objetivos generales de una etapa determinada (Onrubia, 1993:45-49).

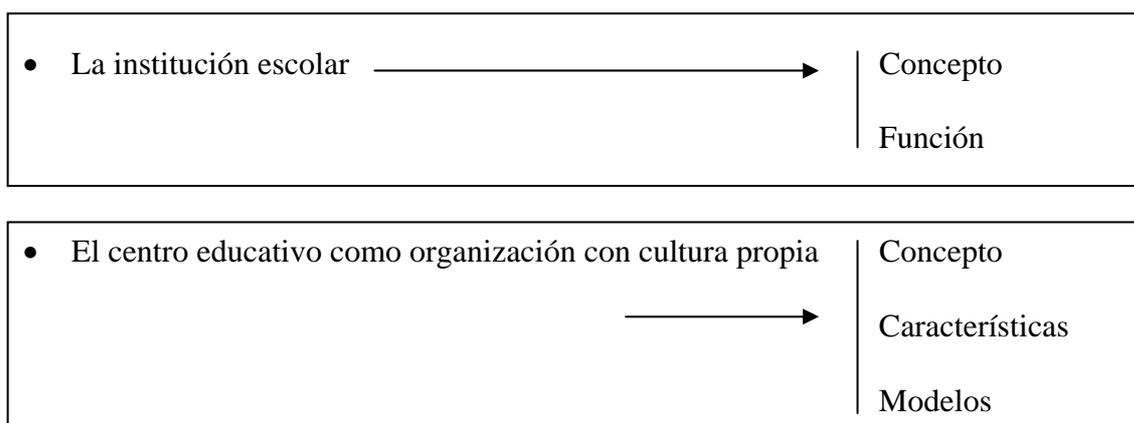
En definitiva, se trata de velar por la puesta a punto de una institución que abandone progresivamente su visión uniformadora del proceso educativo, para asumir unos planteamientos más acordes con las políticas actuales y la demanda del entorno social. Demanda, que por otro lado, se centra en la consideración del individuo como tal y, por tanto, en la potenciación de un respeto a las diferencias y una atención a la diversidad de necesidades educativas, en un marco sociocultural más igualitario.

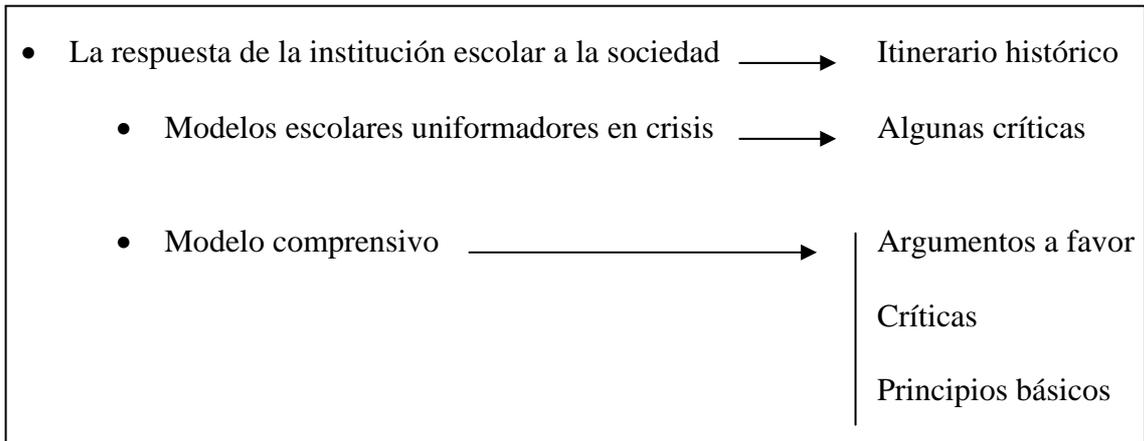
Para poder asumir estos objetivos, será necesario plantearse, por parte de la institución, el significado que adquieren, en estos momentos, conceptos como: *normalidad, diversidad, el porqué de las diferencias, aceptación o conflicto* y sobre todo plantearse el proceso que haga aflorar las concepciones subyacentes entorno al tema.

De estos y otros aspectos relacionados con la concepción de la diversidad como principio educativo me ocuparé en el capítulo II y III.

A modo de síntesis:

La escuela comprensiva que queremos.





CAPÍTULO SEGUNDO

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO PRINCIPIO EDUCATIVO.

Atender las necesidades educativas de los individuos desde la perspectiva de su diversidad, más que una discusión sobre recursos y eficacia es una opción de ética y política educativa.

Cuando la institución escolar acepta y atiende las diferencias individuales y sociales del alumnado, significa que ha optado por un modelo educativo, que pretende básicamente dos objetivos:

- *Promover el crecimiento personal del alumnado.*(Dpt.Ensenyament Generalitat de Catalunya, 1993:16).
- *Eliminar, limitar o, al menos, no contribuir desde la escuela a reforzar las grandes diferencias sociales existentes* (Fernández Enguita, 1990:30).

Estas metas deben asumirse desde la comprensión de los hechos diferenciales, de las conductas diversas, de los aprendizajes diferenciados y desde la misma concepción de diversidad dentro del ámbito de lo educativo. Con tal fin, me propongo, en el presente capítulo, clarificar algunos conceptos como: diversidad vs normalidad, integración vs segregación, conflicto vs homogeneidad, desigualdad vs diferencia...con la finalidad de situarnos en un marco de reflexión y análisis, donde el lenguaje se haga común y compartido y así me permita fundamentar el origen y la expresión de la diversidad humana, así como las consecuencias educativas que ésta comporta, como principio educativo, para los modelos y prácticas escolares en la actual transformación.

Por último, trataré de establecer los límites que posee, a mi entender, la expresión *igualdad de oportunidades*, que acompaña a la implementación de los modelos comprensivos de enseñanza; de forma que se manifiesten las posibilidades actuales de pasar de las desigualdades a las diferencias.

El deseo de que se superen las desigualdades individuales es uno de los principios capitales en la implantación de la escuela comprensiva. Podríamos decir que es el pilar que la mantiene; ahora bien, el deseo ha de pasar a la práctica en todos aquellos aspectos que sea posible actuar.

La realidad de otras experiencias, ajena a la nuestra, todavía incipiente, ha demostrado que ha sido un verdadero deseo, que no ha podido cristalizar en una práctica consistente. Por eso, creo conveniente recoger análisis realizados al respecto desde la experiencia de otros países. La finalidad de ello será situarnos en un punto de partida consciente de las limitaciones y, por tanto, potenciador de actuaciones realistas y posibles en relación a la implementación de la actual reforma educativa.

1. Precisión de algunos conceptos: diversidad, normalidad, integración.

Llegar a un consenso sobre qué entienden por diversidad dos hablantes cualesquiera de nuestro entorno social y cultural, puede convertirse en una ardua tarea, ya que es un concepto general y ambiguo. General porque incluye muchos aspectos particulares además de que sus ámbitos de aplicación son extensos, y ambiguo porque la propia definición del concepto diverso nos lleva a un variado abanico de significados, que provocan tantas interpretaciones como posicionamientos teóricos e ideológicos se dan en torno a él.

Por ello, con tal de encontrar un interlocutor común y aceptado por todos, nos hemos remitido a la concreción del Diccionario de la Real Academia Española (1992).

Así que se entiende por **normalidad** *la cualidad o condición de normal*. Poseer, en el ámbito educativo, la condición de normal, requiere ajustarse a lo que la institución escolar, en ese momento evolutivo, considera norma.

Es evidente que en los modelos uniformadores, descritos con anterioridad, lo normal es la unificación de la enseñanza y esta normalidad lleva a prácticas uniformadoras que nivelan las conductas de alumnos y profesores.

Si nos trasladamos a modelos escolares comprensivos la norma nos conduce a la diversificación. Diversificación de un currículum común, de la propia enseñanza, de la organización que la posibilita y de las conductas de los participantes en la institución, permitiendo tratamientos individuales y grupales desde un concepto explícito de atención a la diversidad.

De ahí que por **normal** entendamos *lo que sirve de norma o regla o aquello que por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas pautas y criterios fijados de antemano*.

Estas normas fijadas de antemano, en el caso de la escuela, podemos considerar que, efectivamente, responden a una política y a unas finalidades educativas acordes con los momentos evolutivos de la institución, del país y de la sociedad del momento, que es quien realiza sus propias demandas a la institución.

Pero no podemos olvidar el carácter sistémico de la escuela como organización. El flujo y reflujo de influencias que debe existir entre escuela y sociedad ha quedado, en gran medida, interrumpido. Se habla de crisis en el modelo actual de escuela. La escuela de *élite*, como señalaba F.Tonucci (1990), debe dar paso la escuela de *la plena escolaridad* (Franchi, 1993:11). El distanciamiento entre la sociedad en transformación y la escuela se produce cuando ésta última ha mantenido una función reproductiva, estática, conservadora mientras el resto de la sociedad se transformaba. La misma concepción de *cultura*, sobre la cual se basa, se halla en revisión.

La normalidad, en el ámbito escolar, está afectada también por esta crisis. Es evidente que en toda institución se establecen metas, se proponen acciones que llevan a conseguir logros y determinados objetivos y que para ello es necesario establecer normas de actuación que aporten los medios para lograrlos.

Ahora bien, la escuela que hoy está replanteándose sus funciones, se cuestiona también sus normas y lo que es más sustancial su concepto de normalizar. Entiéndase por **norma** *toda regla que se debe seguir o a las que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades...* así **normalizar** *es regularizar o poner en orden lo que no lo estaba. Hacer que una cosa sea normal. Tipificar, ajustar a un tipo, modelo o norma.*

La diversidad individual es la normalidad en la sociedad (entiéndase por **diversidad** *la variedad, la diferencia, la desemejanza*). Si la escuela debe llegar a asumir, entre sus funciones *el paso del derecho al acceso a la educación al derecho al éxito* para toda la población, como se está preconizando desde las políticas escolares y formativas europeas más recientes, deberá integrar dicha normalidad social como normalidad escolar. Ya que sólo desde una aceptación y valoración de las diferencias se puede llegar a una enseñanza *centrada en el sujeto en formación*.

Este concepto planteado por Franchi (1993:16) señala el desplazamiento de la labor transmisiva de conocimientos y saber de la escuela, centrada principalmente en la enseñanza, en favor de la labor formativa, centrada en el aprendizaje del sujeto, como la pedagogía del éxito y la sociedad reclama.

El principal problema de una escolarización que tiende a que la totalidad de la población adquiera una formación con éxito es la heterogeneidad de los alumnos. La diversidad de diferencias que se dan en la sociedad, se reproducen inexorablemente en la escuela. De modo que los conceptos de diversificación, diversificar, diverso adquieren carta de naturaleza en el contexto escolar.

Así, entendemos por **diversificar** *convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único*. Con ello pasamos a una situación un tanto antagónica con la situación unificadora del modelo escolar anterior. Atender a la formación de cada individuo, desde el propio individuo, comporta considerar lo diverso, considerando **diverso o diversa** *lo que es de distinta naturaleza, especie, número, figura, desemejante..*(RAE, 1992); y, por tanto, aplicando la *redefinición de instrumentos, modalidades, aproximaciones pedagógico-didácticas específicas, subrayando de forma especial algunas funciones educativas* (Franchi,1993:18) consideradas de segundo orden en los modelos tradicionales, tales como las relaciones entre profesores y alumnos, o las interacciones grupales.

Desde una situación escolar de diversificación y, por tanto, de atención más que a la diversidad, podríamos considerar de atención individual; hablar de *integración* no es más que normalizar todas aquellas situaciones de personas cuyos aprendizajes requieren unas medidas específicas para superar algunos obstáculos relacionados con sus capacidades cognitivas. La concepción misma de integración y, por tanto, de conceptos que iban íntimamente ligados a ella, tal es el de educación especial, sufre una alteración considerable en su propia concepción.

La normativa vigente en Cataluña ha permitido pasar de una educación especial como sistema paralelo y al margen del sistema ordinario, a una concepción de educación especial como un *conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición de los diferentes niveles del sistema escolar ordinario para que éste dé pleno cumplimiento al derecho constitucional a la educación de todos los ciudadanos*. (Decreto 117/84 de 18 de abril.)

Se parte de la base de que todos los alumnos requieren a lo largo de su aprendizaje diversas ayudas pedagógicas para progresar y que algunos de ellos requieren ayudas más específicas y menos usuales. Estos alumnos tienen *necesidades educativas especiales* que constituyen una respuesta singular y superan las medidas ordinarias.

El concepto de necesidades educativas especiales ha obligado a modificar considerablemente todos los planteamientos de la educación especial tradicional. Se ha abandonado la clasificación de los alumnos, en función de sus disminuciones y características, para considerarlas como indicadores, junto con otros muchos factores ambientales, que llevan a identificar y determinar las ayudas pedagógicas que cada alumno requiere para conseguir los objetivos previstos para él.

Una y otra visión de la educación especial responden a dos concepciones psicopedagógicas claramente diferenciadas: la primera genética, que considera determinantes las características personales, las capacidades, habilidades y destrezas que el individuo posee desde el nacimiento, y el enfoque interaccionista de las diferencias humanas, que considera que la genética es alterada considerablemente por el ambiente y ambos configuran mejores logros en el campo del aprendizaje. *Las diferencias son fruto de la interacción entre las características internas y las del medio externo. Por tanto, la naturaleza humana nada más se puede entender- y tratarse- adecuadamente si se consideran en interacción los dos factores* (Miras, 1990:49).

Para posibilitar la interacción de ambos factores se ha potenciado la integración de niños y niñas que requieren necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

Si bien es un tema muy polémico, ya que provoca recelos tanto por la parte del profesorado como por la de los padres del alumnado y de la propia sociedad, la integración de estos alumnos en la escuela ordinaria comporta una doble ventaja:

a) Ayuda enormemente al alumnado que tiene necesidades educativas especiales a normalizarse y socializarse, siendo éstos dos principios básicos y claves para su desarrollo y el logro de objetivos educativos.

b) Y la asistencia de estos alumnos a los centros ordinarios proporciona motivo y medios de formación para el resto de los alumnos que no requieren estas ayudas especiales.

En entrevistas que he realizado a profesores de niveles infantil y primario, con motivo de la presente investigación, han dejado patente que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales ha supuesto ocasiones de trabajar con el resto de los alumnos, valores como la solidaridad, la tolerancia, la comprensión de la situación propia, las interacciones grupales, así como una visión más amplia del propio cuerpo y de las funciones del mismo.

Por otro lado, también han evidenciado la falta de recursos que posee la escuela ordinaria para dar respuesta satisfactoria a dichas necesidades. Si bien, por parte del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, se ofrecen como servicios disponibles:

Para necesidades educativas especiales graves y permanentes la Administración educativa aumenta los recursos humanos: adscribiendo profesores y profesoras de educación especial, fisioterapeutas y educadores a aquellos centros que lo precisen. Así mismo, para cualquier tipo de alumno con necesidades educativas especiales cuenta con logopedas, asistentes sociales, ayuda a cargo de profesores ordinarios y equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógico (EAP). También cuentan con otras medidas ordinarias o extraordinarias de carácter curricular como: la flexibilización del propio currículum, haciendo adaptaciones curriculares individuales (ACI) o modificaciones curriculares individuales, en aquellos casos que se recomiende la modificación de elementos prescriptivos del currículum general. Estas medidas se hallan recogidas en la Orden de 25 de agosto de 1994 por la que se actualiza el anterior Decreto.

Aquellos casos graves y permanentes, que sobrepasan los medios ofrecidos por los centros ordinarios, asisten a centros de educación especial, que pueden proporcionar todos los servicios necesarios para cubrir dichas necesidades. Aún en este caso deben tener abierta la posibilidad de promoción hacia la escolarización en centros ordinarios.

Considerada así la educación especial, vemos que queda reducida a aquellos casos más extremos que requieren una especialización máxima, para ofrecer realmente ayuda. De modo que el centro ordinario, desde esta concepción, adquiere un carácter integrador, donde el abanico de diferencias individuales se abre enormemente, abarcando todas las diferencias de que somos capaces los seres humanos.

2. Todos somos diferentes: origen y expresión de las diferencias humanas.

Richard Lewontin en 1984 escribía al iniciar su trabajo sobre la diversidad humana :

La extraordinaria diversidad de rasgos que caracteriza a los seres humanos ha constituido siempre una fuente de asombro y deleite. Plinio el Viejo en su Historia Natural, señaló que, aunque el semblante humano lo componían sólo diez partes o un poco más, las personas estaban moldeadas de tal manera que entre miles no había dos iguales.

Esto que ocurre con el semblante de las personas sucede a su vez con todas sus características físicas y psíquicas. Las razones que se han argüido para explicar el porqué de tanta diversidad han sido de diversos tipos:

Razones genéticas en las que se ha hecho recaer el peso explicativo en el origen genético de las diferencias. De modo que cada persona es concebida como producto de genes diferentes, presentando por ello, características singulares y estáticas. Esta concepción establece un marcado determinismo al afirmar que estas diferencias genéticas se manifiestan en el nacimiento de la persona y se mantienen a lo largo de su vida.

Razones conductistas por las que el individuo desarrolla diferencias individuales de orden psíquico en función de estímulos reiterados y de respuestas aprendidas. La capacidad de respuesta a los diferentes estímulos que se van presentando a lo largo de la vida, según estas concepciones, van marcando desarrollos individuales y diferenciados que hacen que dos personas no se comporten de igual modo en la mayoría de circunstancias.

Razones ambientalistas que sitúan el origen de las diferencias individuales en las características del contexto externo que rodea a las personas. De este modo los rasgos diferentes que se observan en las personas, no son inherentes a cada individuo, sino que son producto de los diversos ambientes y circunstancias en los que están inmersos. Son éstos los causantes de la diferenciación ya que actúan de forma variada y diferente para cada persona y modifican y determinan sus conductas y sus características.

Razones interaccionistas que reconocen las características intrínsecas de cada individuo, determinadas por su carga genética, pero, también reconocen el papel importante que tiene el medio ambiente, el contexto ambiental que rodea al individuo. Ambos factores se consideran, desde este punto de vista, como factores intervinientes, no determinantes. Son factores que contribuyen a establecer diferencias individuales, pero hay un tercer elemento que adquiere una importancia capital, éste es la interacción activa que la persona desarrolla en función de sus características genéticas y del estímulo que le aporta el medio ambiente en el que se halla inmerso. Esta interacción activa por parte de la persona, permite construirse como individuo singular y diferente del resto.

Pero, quizá, para comprender la complejidad de la diversidad humana debiéramos recorrer las vías de explicación que la humanidad ha ido abriendo desde diferentes ciencias que se han ocupado del tema: así para los aspectos físicos, la biología, la propia genética, la fisiología; para los aspectos psicológicos, conductuales, de relación humana deberíamos hacer referencia a la psicología, la sociología, la antropología e incluso para aquellos aspectos que marcan diferencias de orden social, marcando las diferencias entre grupos humanos podríamos tener como referentes ciencias como la política, la historia, la geografía, la propia economía.

Es manifiesto, pues, que la búsqueda de los orígenes de la diversidad humana, puede exceder, con mucho, los límites de esta investigación. De ahí la necesidad de restringir nuestro campo de búsqueda y reflexión a aquellos aspectos de cada ciencia que sean claramente relevantes para establecer un marco referencial, que posibilite la acción de los docentes en el ámbito de la atención de la diversidad de los alumnos en la escuela.

Dentro de este contexto escolar, la diversidad humana aparece, básicamente, como diferencia o como desigualdad.

Desde una perspectiva educativa, consideramos *diferencias* aquellos rasgos personales de índole física y psicológica, así como los de índole social que tienen clara expresión en el ámbito escolar y que suponen un hecho omnipresente, relevante y significativo para el aprendizaje del alumno.

En ocasiones, estas diferencias han sido ignoradas explícitamente por el sistema educativo y los sistemas de enseñanza, tal es la escuela llamada tradicional, donde los programas unificados, la clasificación de los alumnos según la edad cronológica y por grados, han manifestado esta tendencia unificadora y, en otras, se han considerado el fundamento de la acción pedagógica, como las propuestas reformistas actuales.

El establecimiento en la escuela de juicios de excelencia relativos al conjunto de alumnos al que se enseña, la asimilación de los valores dominantes de la sociedad relacionados con los focos de poder, el papel reproductor o crítico de la escuela respecto a la igualdad de oportunidades que puede ofrecer, son algunas de las causas por las que las diferencias se clasifican y jerarquizan en buenas y malas, llegando a transformarse en desigualdad.

De tal modo que, consideraremos *desigualdad* aquellas diferencias personales que, al pasar por el tamiz de la norma escolar, se convierten en desventajas, en falta de oportunidades de promoción y desarrollo personal, ya que quedan fuera del marco de excelencia que la propia institución se marca.

Entendiendo por *excelencia* aquellos *juicios fabricados por organizaciones que detentan el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legítima que pasa por ser la realidad* (Perrenoud, 1990:260).

Existe una tendencia en la institución escolar a convertir las diferencias en desigualdades. El paso de la aceptación de las diferencias a la creación de desigualdades genera situaciones marginales y posibilidades desiguales de desarrollo personal y de aprendizaje. Las vías que la escuela utiliza para esta transformación son diversas, unas podemos considerarlas de carácter interno y otras de carácter externo.

2.1. De las diferencias a las desigualdades escolares.

Entre las primeras cabe destacar: *la compensación, la certificación y/o el rechazo*, estableciéndose diversos niveles de interacción entre ellas.

2.1.1. La compensación

Los mecanismos de compensación surgen desde la concepción de nivelación. La escuela establece unas condiciones de éxito para el término medio del alumnado y constata que existe un sector del mismo que tiene pocas probabilidades de alcanzar esas metas, debido a diferencias físicas, psicológicas, sociales, étnicas etc, que obstaculizan gravemente esos logros.

En función de estas dificultades para adquirir la excelencia escolar, se establecen mecanismos de compensación, como los programas de enseñanza compensatoria, destinados a los alumnos con alto riesgo de marginación, o bien recursos, como los citados en el primer epígrafe de este capítulo, que desarrolla la Administración educativa y permiten, desde supuestos de política educativa, acceder a las condiciones citadas.

En la práctica docente cotidiana, se entremezclan los sentimientos, las reflexiones y las actitudes en torno a la validez de los mecanismos compensatorios.

Algunas críticas han surgido sobre su eficacia y a la ideología que sustentan. La primera de ellas se fundamenta en la artificialidad de establecer estándares. No existe el alumno medio, ni existe la conducta estándar, ni el prototipo de alumno de tercer grado, que permita conocer con exactitud el perfil de los alumnos que pertenecen al mismo.

Por ello, es necesario convenir con P.H. Perrenoud (1990:261) que la excelencia escolar *no es una característica intrínseca de las conductas humanas, supone que determinadas conductas se relacionan con ciertas normas. Pero esta relación sólo se efectúa en la mente de las personas, en función de sus representaciones de las conductas, de su interpretación de las normas... Sólo existen en la mente de quienes detentan el poder de enunciar una evaluación que toma fuerza de ley.*

Un segundo aspecto que se cuestiona es la ideología que hay subyacente a los mecanismos compensatorios.

Compensar significa igualar, añadiendo o suprimiendo aquello que sea necesario hasta conseguir el mismo nivel. De ahí que tengamos que suponer que existe un nivel idóneo, válido al que todos los alumnos deben de llegar.

Desde esta perspectiva, los recursos compensatorios que la escuela ha puesto en marcha, son medios para ofrecer al alumno mayores posibilidades de llegar a las condiciones de éxito pre-establecidas, no desde sus condiciones individuales de éxito sino desde el listón señalado por el sistema.

La Administración educativa ha establecido programas educativos de este carácter, aplicados a situaciones específicas, con la finalidad de posibilitar el ejercicio del derecho a la educación, que tiene todo ciudadano.

En este sentido y, como ilustración de lo dicho anteriormente, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a través de la Dirección General de Ordenación Educativa y de la Sudirección General de Programas y Servicios Educativos durante el curso escolar 1984-85 crea el Programa de Educación Compensatoria, a raíz del desalojo y deseparación del barraquismo ubicado en varios barrios de la ciudad de Barcelona.

Los alumnos provenientes de esta situación social se reubican en diferentes centros de la ciudad y comarcas, presentando problemáticas de riesgo de marginación social.

Se puede considerar situación de riesgo de marginación social *aquellos alumnos que, por la situación socio-cultural de sus familias, presentan problemas de maduración personal, hábitos y sociabilización, como también dificultades relacionadas con la motivación y la continuidad en el aprendizaje* (Dpt. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1994).

El programa trata de integrar y compensar las diferencias sociales y culturales. Nace como programa experimental y se mantiene como tal durante el curso 94-95.

Su objetivo y los planteamientos pedagógicos subyacentes pasan por tres períodos:

En un primer momento el programa trata de dar respuesta a la necesidad social de reducir la marginación y compensar desigualdades educativas haciendo que los docentes adcritos al programa acudan a los centros escolares donde se han resituado estos alumnos y los ayuden a situarse escolarmente en los niveles educativos que por edad les pertenece. Apenas tienen contacto con el resto de docentes del centro, actúan en aulas habilitadas al respecto.

Un segundo período, y atendiendo a la experiencia realizada, los docentes pertenecientes al Programa de Educación Compensatoria realizan su tarea en conexión con los claustros de los centros. La interacción aumenta entre los profesores del programa y los profesores del centro, participando de la tarea educativa común como soporte global al centro, en aspectos de interculturalidad.

En tercer lugar, el programa evoluciona y los docentes que desarrollan el Programa asesoran a los demás docentes para que ellos mismos lleven a la práctica del aula ordinaria aquellas acciones necesarias para la integración de los alumnos con alto riesgo de marginación. Se establece una relación de asesoramiento al tutor, preparación de material y soporte técnico por parte de los profesionales del Programa de Educación compensatoria.

Los recursos personales que se han puesto a disposición del Programa han sido:

	1989	1992	1993
Maestros	48	62	67
Asistentes sociales	4	5	5

Fig. nº 2.1 . Evolución del Personal de Educación compensatoria. Período 1989-93)

La trayectoria y la evolución del Programa permite observar un itinerario pedagógico que parte de la segregación hacia la integración en situaciones ordinarias, donde los mecanismos compensatorios en razón de las desigualdades sociales, son considerados un aspecto que debe ser compensado, mientras sea desigual y un aspecto más que hay que integrar, cuando se pueda considerar diferencia.

2.1.2. La certificación o acreditación.

Responde a una de las funciones básicas de la evaluación escolar. Ésta es considerada por un amplio sector de autores, (véase P.H. Perrenoud (1990), L. Allal, J. Cardinet (1979), R. Féneyrou (1990, 1991), G. Nunziati (1990)), pieza clave en la creación, mantenimiento o reducción de desigualdades.

En la institución escolar la evaluación, se considera *juicio, consciente o inconsciente, sobre algo, para emitir una opinión sobre la misma* (C. Chadwick y N. Rivera 1991), o bien se plantea como medio de *obtener información para tomar decisiones* (S. De la Torre, 1994).

Cumple, fundamentalmente, dos funciones: una función social y una función pedagógica:

La primera responde claramente al encargo de formar a sus miembros, que la sociedad hace a la institución escolar. De tal modo que delega en ella la responsabilidad de transmitir los valores y contenidos culturales necesarios para que cada individuo pueda integrarse de pleno derecho en la sociedad, haciendo aportaciones lo más positivas posibles a la comunidad.

Para conseguir sus objetivos, la institución escolar, en su vertiente organizativa, prevé mecanismos de seguimiento y control, tales como la evaluación de los alumnos. Cumple con ello la función social encomendada al constatar los resultados cuantitativos de su acción. Los organismos políticos competentes emplean, en educación, recursos económicos, políticos, humanos y se convierte en necesario el control de los mismos a través de las titulaciones y certificaciones que posibilita la evaluación.

Hasta aquí podríamos considerar justificable, desde el punto de mira del sistema educativo, la titulación y la certificación de logros académicos. Ahora bien, no debemos obviar un segundo aspecto, que genera la evaluación, desde la perspectiva presentada: el de segregación y clasificación de alumnos.

Se segrega en función de unos valores determinados de competencia, que separan y ordenan en diferentes comportamientos estancos educativos a los individuos, generando sentimientos polarizados de éxito y fracaso, además de posibilidades reales o irreales de educación y promoción personal.

La certificación de saberes, a través de instrumentos, claramente diferenciados y diferenciadores, tal como el certificado o el graduado escolar, han instrumentalizado, hasta el momento de la implantación de la Reforma Educativa actual (curso escolar 1990-91) los mecanismos de segregación de alumnos, al término de la etapa de educación primaria.

La consideración escolar y social de la certificación ha sido la de segunda clase, de inferioridad y subordinación respecto a la graduación. El acceso a la Formación profesional, posibilitado a través del certificado escolar, ha supuesto para los alumnos la vía alternativa al acceso a estudios universitarios superiores, de mayor prestigio social, que permitía el graduado escolar y con ello mecanismos de frustración y de fracaso escolar.

El llamado *fracaso escolar*, acuñado desde la perspectiva del sistema educativo, se ha manifestado a través de las repeticiones de curso, en las que el alumno o la alumna vuelve a realizar aquellos cursos en los que no ha superado los objetivos previstos en los programas escolares, con la finalidad de superarlos y a través de la concesión de titulaciones diferenciadas como los certificados y graduados escolares, para constatar los conocimientos y competencias adquiridas, cara a la integración social.

Desde este punto de vista las diferencias personales, los valores que aporta el individuo al sistema educativo, quedan supeditados a los estándares de excelencia que P.H. Perrenoud (1990) considera *representaciones mentales* y, por tanto, susceptibles de interpretación y cambio en favor de la persona.

Tanto la repetición como la certificación de saberes y competencias, utilizados en la escuela, son mecanismos de regulación de desigualdades de los alumnos y no de aceptación y tratamiento de diferencias individuales.

Manteniendo un modelo curricular uniformador, la repetición de curso por parte del alumnado, está concebida como segunda oportunidad para lograr las metas educativas previstas desde el sistema, desde una concepción conductista de la educación, donde a través de la ejercitación repetitiva, las personas adquieren los conocimientos y habilidades, al margen de sus características individuales.

La práctica escolar ha ido marcando el camino. La repetición de curso se ha resituado. Los docentes han constatado la ineficacia de la misma para la mayor parte de la población escolar, aplicándose en casos de graves dificultades, de inmadurez, de integración. Aún, en estos casos, la eficacia del mecanismo compensatorio se ha cuestionado. La razón aparece hoy clara: la oportunidad de promoción no surge al repetir el mismo programa de actuación pedagógica y de contenidos curriculares, al margen de la persona y en función de criterios propios de la edad cronológica, sino al adaptar el programa a las necesidades educativas reales del alumno, para que desde la particularidad pueda acceder a la promoción personal. Evidentemente, representa un cambio ideológico que comenzamos a estar en disposición de asumir.

Focalizando estas consideraciones sobre el entorno educativo, en el que trato de profundizar, señalaremos los datos estadísticos que la Administración catalana, recogió durante el curso escolar 89-90, momento en que se comenzaba la implantación progresiva de la Reforma y por tanto la desaparición paulatina de la etapa anterior: La Educación General Básica.

El Dpt. D'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992) en su Estadística d'Ensenyament para el curso 1989-90, destaca la siguiente situación escolar para Cataluña:

Alumnos E.G.B	Alumnos	Alumnas	Total	Repetidores
Escuela Pública	212839	190791	403630	3,64%
Escuela Privada	166225	166291	332516	3,19%

Fig. 2.2. Alumnado de la etapa de educación primaria. Repetidores

Según estos datos los porcentajes de repetición de curso escolar, tanto para el ámbito de la escuela pública como el de la privada, son realmente poco significativos. Las interpretaciones que podemos dar a este hecho, pueden ser varias: a primera vista, los datos pueden indicar descenso en los índices de fracaso escolar, pero también ofrecen la posibilidad de una segunda lectura, a través de la cual nos lleve a pensar en el poco uso que se hacía de este mecanismo, cada vez más desprestigiado en el seno de los Claustros escolares.

El desprestigio, en cuanto a la eficacia del que he venido llamando mecanismo pedagógico compensatorio, por su supuesto carácter igualitario de oportunidades, se ha ido consolidando paulatinamente. Tan sólo se ha defendido, desde posiciones clasistas, donde subyacen actitudes segregadoras de valoración del éxito o los intereses profesionales de los docentes.

Como ejemplificación de las actitudes de carácter segregador en favor del éxito, podemos citar aquellos centros educativos que establecen relaciones de competencia interna y externa al centro:

-Competencia entre los propios docentes del Centro; han promocionado aquellos alumnos que les dejaban bien parados como profesionales ante sus compañeros, desde luego siempre en planteamientos individualistas, donde el tutor ha sido responsable de un grupo de alumnos y ha mantenido su acción pedagógica en aulas aisladas del resto del Claustro.

-Competencia externa al centro; en cuanto a mantener un prestigio social, que hiciera posible poseer una serie de beneficios procedentes de las instituciones sociales: así, en momentos de reducción de aulas, el interés por mantener una consideración social, ha recaído en la necesidad de aumentar matrícula. En otros casos, se ha ligado el prestigio de la institución al prestigio profesional. Y todo ello ha pasado por mantener unos indicadores de rendimiento cuantitativos: tal como número de repetidores, nº de certificados escolares o graduados escolares al acabar la formación primaria.

En cuanto a este segundo indicador: la titulación otorgada al acabar la E.G.B., en el curso escolar que nos ocupa (1989-1990) a los alumnos de octavo curso, así como a aquellos que por edad debían abandonar la etapa educativa, tras haber agotado las posibilidades de repetición establecidas, fueron los siguientes:

Alumnos de 8º E.G.B	Alumnos	Alumnas	Total	Certificados	Graduados
Escuela Pública	31070	27108	58178	36,9%	63%
Escuela Privada	23189	24395	47584	22,7%	77,2%

Fig. 2.3. Titulaciones otorgadas al acabar la E.G.B.

El 36,9% de certificados escolares otorgados en las escuela pública frente al 63% de graduados escolares indica que más de un tercio de la población escolar acabó la E.G.B. con un reconocimiento oficial de fracaso escolar, negándosele el acceso a estudios superiores, considerados socialmente de mayor prestigio. Las vías alternativas, como la formación profesional, han creado sentimientos de fracaso personal, principalmente por su escasa consideración social y por su carácter obligatorio, para aquellos que por exclusión optan a ella.

Sobre este fracaso escolar, quiero hacer algunas consideraciones.

Las titulaciones otorgadas al alumnado al término de la etapa primaria han hecho recaer el peso de logros o fracaso en el alumno y alumna. Los factores intervinientes en uno u otro caso son complejos. El propio sistema educativo, desde la estructura implantada a las prácticas de aula por parte de docentes y alumnos, se imbrica en el resultado final.

La propia concepción del modelo escolar implantado de carácter unificador o comprensivo marca grandes diferencias en las actuaciones pedagógicas que comprometen seriamente los resultados.

Por otro lado, la propia consideración de resultados desde la valoración puramente cuantitativa, y/o cualitativa, también altera los posibles efectos.

Es decir, la complejidad de la interacción educativa en el ámbito de los centros escolares, nos lleva a considerar algo más que un "ranking" de resultados académicos, a la hora de valorar la tarea educativa. Se trata de considerar aquellos aspectos fundamentales que se muestren de forma real indicadores de la consecución de nuestros objetivos educativos. Entre ellos cabe destacar, la consideración del alumno, desde su individualidad, como pieza central de la acción. Esto supone un traslado del eje de acción y reflexión desde las metas educativas a las diferencias individuales.

2.1.3. El rechazo y/o la expulsión: el problema de la disciplina.

Otras vías de transformación de diferencias en desigualdades las han constituido el rechazo y/o la expulsión del alumno y alumna del centro educativo.

Hasta 1990, la normativa interna de los centros educativos, desarrollando la normativa oficial de la Administración, permitía la expulsión de los alumnos y alumnas por causas relativas a la conducta antidisciplinaria, la alteración grave de la convivencia escolar, las faltas reiteradas de asistencia, las faltas graves de respecto al profesorado, así como las repeticiones consecutivas de curso.

El procedimiento reglamentario conducía a la valoración por parte del tutor, claustro de profesores y dirección de cada caso sometido a consideración, para que una vez comunicada a los padres o tutores, se aplicará la medida cautelar de expulsión del centro parcial o total, según la baremación de faltas cometidas; en caso de expulsión total, el incidente se anotaba en el libro de escolaridad.

Con el Decreto 226/1990 de 4 de setiembre (DOGC nº 1450 de 3.10.90) que regula los derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario de Cataluña, modificado por el Decreto 302/1993 de 9 de diciembre (DOGC nº 1835 de 22.12.93) esta situación se ha visto significativamente modificada.

Los reglamentos de régimen interior de los centros no podrán tipificar conductas sancionables ni establecer sanciones, entendiéndose que esto está regulado en el Decreto 302/1993 de 9 de diciembre. No podrán imponer sanciones por faltas graves o muy graves sin instrucción previa de un expediente en la forma indicada en el Decreto 226/90.

El Decreto de derechos y deberes del alumno establece un procedimiento consensuado y participativo, para acceder a medidas graves, como puede ser la expulsión del centro. Los integrantes de la comunidad educativa participan de él, enriqueciéndose los puntos de vista de forma complementaria y valorando las causas que han llevado al alumno a la situación objeto de estudio.

El análisis de las causas de expulsión nos lleva a considerar el grado de aceptación de las diferencias por parte del sistema educativo.

Los mecanismos de rechazo activo o pasivo han conducido, en ocasiones, a medidas graves, como la que estamos tratando. Cabría, pues, analizar las causas provenientes del rechazo escolar, como una parte importante de las situaciones de expulsión que se han podido dar, sin descartar otras causas de distinta procedencia, que caen fuera del ámbito de estudio de la presente investigación.

Entre ellas están las provenientes del alumnado. Las diferentes formas de adaptación al sistema escolar en su conjunto, así como la adopción de comportamientos más próximos o más lejanos al comportamiento considerado escolar, suponen por parte del sistema una buena o mala consideración del alumnado, que subyace en los procesos educativos empleados por el profesorado.

En cuanto al aprendizaje, los diferentes ritmos de aprendizaje que marcan distancias entre los alumnos generan dispersión en la tarea docente y el profesorado ha pasado a considerar *problemática* aquella situación de aula en que debe responder a una enseñanza-aprendizaje diverso en cuanto a ritmos y a niveles, dando logros académicos dispares.

Los comentarios más frecuentes de inicio de curso, en los centros, ha sido, y en cierto modo continúa en parte siendo: *Este curso estoy contento/a. Me ha tocado un grupo muy bueno*. Entiéndase por *bueno*, un curso uniforme, lo más uniforme que en el contexto profesional podemos considerar. Ya que, desde un modelo uniformador, como el que hemos desarrollado hasta los nuevos planteamientos reformistas que nos ocupan, la tarea docente de llevar a los alumnos a un punto común de progreso, ha sido la meta de los programas establecidos desde la Administración educativa (véase *Programas y Orientaciones Didácticas*, 1980).

Es evidente, que aceptar las diferencias, en este contexto, significa diversificar la actuación docente y que se ha emmarcado, una dispersión de fuerzas en perjuicio de los alumnos considerados *estándares, medios*.

Los mecanismos de reacción del profesorado ha pasado por diferentes itinerarios:

Desde el rechazo activo, cuando el profesor considera que es pernicioso para su tarea la diversidad y con ella la dispersión de esfuerzos. Entonces remite al psicólogo, al maestro de educación especial o al maestro de apoyo, aquellos alumnos que se manifiestan diferentes, para que sean tratados, en ocasiones de forma clínica, de forma que consigan situarse al nivel del grupo/clase. Se trata de delegar su responsabilidad tutorial a través de las vías alternativas que el sistema proporciona.

La respuesta que se ha venido dando ante estos colectivos de alumnos, ha sido de marginación y separación, aunque temporal, del grupo/clase normalizado.

El agotamiento de las vías alternativas y la no integración en los grupo/clase posterior ha condicionado respuestas de pasividad en el alumno, resignación, frustración ante su situación marginal respecto a su grupo de referencia. El resultado al final de la etapa ha sido la constatación del proceso a través de la certificación de saberes.

También se han generado reacciones activas de rechazo, por parte del alumno, al elemento hostil, que supone la escuela, ante su inadaptación: conductas antidisciplinarias, faltas en la convivencia escolar, retardo grave en los aprendizajes, que han ocasionado situaciones de expulsión del centro, como las descritas anteriormente.

Algunas reacciones intermedias han considerado la posibilidad de compartir parcialmente la responsabilidad tutorial, entendiendo que además de la custodia del alumno, el tutor o tutora debe atender al alumno en otros aspectos, de modo que se han ido integrando los trabajos de apoyo por parte de los maestros de educación especial en el trabajo ordinario de aula.

Otras, han tratado de institucionalizar esa asociación entre tutoría y ayuda externa, de modo que los claustros han propuesto medidas organizativas que den respuesta a esta situación de diversidad, que, como sector de población minoritaria, se daba en los centros.

2.2. De las desigualdades a las diferencias.

Dos son los objetivos que se deben plantear en la actual institución escolar, en relación a la diversidad:

Que la escuela reconozca, admita y atienda a la diversidad individual y por otro lado, elimine, limite o al menos no contribuya desde la escuela a reforzar las grandes diferencias sociales.

La cuestión es cómo y dónde encontrar el punto de equilibrio entre la flexibilidad ante lo diverso y la corrección o no reforzamiento de las desigualdades o lo que es lo mismo entre libertad e igualdad (Fernández Enguita, 1990:30-31).

Reconocer las diferencias y aceptarlas, por parte de la escuela, requiere poner en marcha mecanismos de actuación y reflexión que tiendan a lograr el equilibrio necesario entre ofrecer un currículum común, que facilite un acceso igualitario a la educación, y un tratamiento pedagógico diversificado, en razón de las diferencias individuales o sociales.

Conocer el origen y la expresión de dichas diferencias, es un elemento importante para reconocerlas y poder llegar a aceptarlas e integrarlas en el entorno comprensivo que la actual reforma educativa propone.

De ahí que pase a exponer, sucintamente, aquellos núcleos de diferencias que se hayan interrelacionado con la tarea educativa, y más concretamente, describir aquellas diferencias que se expresan en el ámbito de la enseñanza- aprendizaje y, por tanto, deben ser objeto de consideración entre los docentes.

La diversidad a la que ha de hacer frente la escuela es doble: *individual y social*.

Desde el punto de vista individual, existen dos determinantes claros de diferencias: los procedentes del ámbito físico de las personas y los procedentes del ámbito psicológico.

Desde el punto de vista físico, todos tienen conciencia de la diversidad existente en relación al sexo, a la salud y al aspecto físico, entre otros factores.

Iniciaba el capítulo, señalando con R. Lewontin, el grado máximo de diversidad que existe en el ser humano y el estudio destacado de que ha sido objeto, en las diversas ciencias. Por tanto, queda, en cierto modo, constatado el interés que ha despertado en el ámbito científico el tema de las diferencias.

Queda, pues, describir y considerar el interés que deben despertar dichos aspectos en el ámbito escolar.

Los aspectos físicos diferentes en cada persona se ven complementados con las diferencias en torno a los aspectos psicológicos.

Aspectos como las capacidades cognitivas relacionadas con la lógica, la expresión y comprensión verbal, la capacidad de interacción social, la autonomía personal, las psicomotrices y aquellas expresadas a través de los sentidos, todo esto podríamos considerarlo un primer núcleo de diferenciación individual, para nuestra descripción en este ámbito.

Un segundo aspecto sería la actitud frente a las situaciones cotidianas, frente al aprendizaje, al entorno escolar, así como la motivación hacia el propio conocimiento.

En tercer lugar podemos valorar las diferencias relacionadas con los hábitos de trabajo y de conducta, así como las referidas a los estilos cognitivos y de aprendizaje, que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Diferencias en el ritmo de trabajo o bien descripción de los ritmos en el procesamiento de la información, pueden ser de interés, en nuestro análisis.

Las interrelaciones y la necesidad de afectividad pueden concluir una primera aproximación a la expresión en el ámbito escolar de las diferencias individuales de origen psicológico.

Por otro lado, se debe ampliar nuestra visión desde el campo personal o individual al campo social.

Las diferencias de origen social tienen una clara incidencia en el entorno que nos ocupa. Es necesario, considerarlas y reflexionar sobre ellas, puesto que constituyen una incorporación más novedosa que las diferencias correspondientes al ámbito de lo físico o de lo psicológico.

Estas, desde planteamientos anteriores, al del modelo comprensivo actual, se han venido atendiendo. Ya sea desde planteamientos genetistas de la educación especial, a través de diagnosis por medio de pruebas psicológicas, tratamientos específicos de recuperación, logopedia, en el caso de dificultades de lenguaje, etc; ya sea desde los mecanismos compensatorios, ofrecidos en la escuela como alternativa a la vía ordinaria de aprendizaje. Es el caso de los grupos de refuerzo, que, al margen del aula ordinaria, trabajan con los alumnos para adaptarse a sus dificultades en seguir el ritmo de la clase, en adquirir el grado de madurez psicomotriz necesario para acceder al aprendizaje previsto para su edad.

Mientras que, las diferencias de origen social han sido, en todo caso, sufridas y difícilmente asumidas desde los planteamientos pedagógicos.

Tales son las diferencias originadas por el nivel socio-económico, en primer lugar; o el medio socio-cultural, en segundo o su procedencia, es decir, las migraciones.

Estos tres ámbitos o núcleos introducen diferencias culturales, de lenguaje, de códigos, de valores y prioridades, de ideología, de religión, de modelos de referencia, de expectativas ante el futuro, que inciden, de forma importante, en el quehacer cotidiano del docente y en el objetivo de enseñar y aprender que la escuela como tal debe proponerse.

El siguiente esquema sintetiza los ámbitos o núcleos de diferencias que según su origen es necesario considerar, en relación a su interacción con el proceso de enseñanza- aprendizaje.

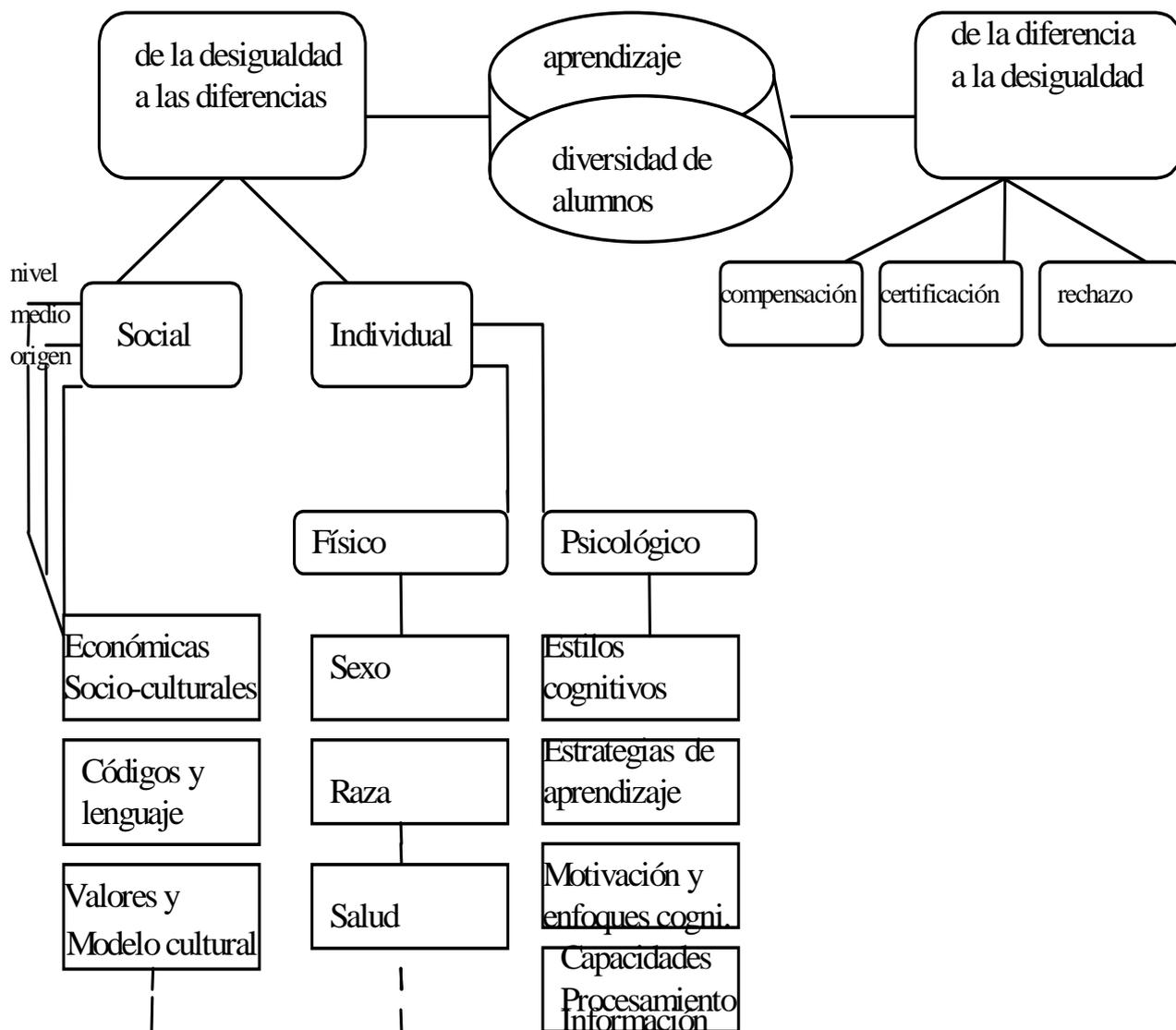


Fig. nº 2.4 .- Tipología de diferencias individuales que interaccionan en el ámbito del aprendizaje escolar.

2.2.1 Origen de las diferencias. Aspectos psicológicos.

a) Estilos cognitivos y aprendizaje.

La ocupación, más que preocupación, que sostiene el docente sobre qué elementos curriculares deben incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo organizarlos, en qué momento y de qué modo se debe intervenir en este ámbito, bien pudiera sintetizarse del siguiente modo: *adecuar la enseñanza al sujeto que ha de recibirla* (Palacios y Carretero, 1982).

De modo que los contenidos curriculares, objeto de aprendizaje por parte del alumnos, se aborden según *adecuación horizontal*; es decir adaptándose al nivel de desarrollo y al estilo cognitivo del alumno. Esto es un objetivo básico en su acción docente.

Desarrollar este enfoque supone plantearse algunas cuestiones en relación a las diferentes formas de conocer, de aplicar estrategias y, por tanto, de comportarse ante el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Cada persona manifiesta una forma particular de acceder a la información, de percibir objetos, sensaciones, de establecer estrategias de conocimiento y de trabajo que le permite ser singular en la forma de aprender. Podemos decir que posee un estilo particular de adquirir conocimiento, en función de sus peculiaridades cognitivas y sus preferencias estratégicas de organización de la información.

Según S. De la Torre (1988), los estilos cognitivos son *estrategias de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos en el modo prevalente de percibir, procesar información, pensar, aprender o actuar. Equivale a decir que es el modo, que tiene cada individuo, de percibir, pensar, aprender o actuar en base a estrategias de funcionamiento mental utilizadas con cierta preferencia y estabilidad. Integran las dimensiones cognoscitiva y afectiva.*

En esta línea N. Kogan (1971) los considera *variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar o como formas distintas de aprender, almacenar, transformar y emplear la información.*

La constatación de las diferencias entre los sujetos en la forma en que abordan y resuelven las tareas, ha llevado a plantear dichas diferencias desde la consideración de los procesos y las estrategias individuales; es decir, a planteamientos en torno a los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje.

En relación a ellos N.Kogan (1971: 307) citando a Messick (1970) describe nueve dimensiones cognoscitivas independientes que han sido objeto de un sistemático examen teórico y empírico:

1. Independencia de campo en contraposición a dependencia de campo. Se caracteriza por mantener una forma analítica de pensamiento, en contraste con la forma global de percibir las situaciones.

2. Escrutamiento. Marca la extensión e intensidad del despliegue de atención, que conduce a variaciones individuales en la intensidad de la experiencia y el lapso de conciencia.

3. Amplitud de categorización. Se consideran las diferencias en relación a la capacidad amplia o estrecha de inclusiones al establecer un campo aceptable de categorías específicas.

4. Estilo de conceptualización. Diferencias individuales para categorizar similitudes y diferencias percibidas a través de múltiples conceptos, así como la forma persistente de conceptualizar en base a rutinas o análisis de atributos descriptivos o inferencias...

5. Complejidad cognoscitiva. Tendencia a construir el entorno, sobre todo la conducta social en forma multidimensional .

6. Reflexión en contraposición a impulsividad. Consistencia en la rapidez con la que se seleccionan hipótesis y se elabora la información. Los sujetos impulsivos tienden a dar la primera respuesta que pasa por su mente. Los reflexivos tienden a exponer o considerar varias posibilidades antes de decidir.

7. Nivelamiento y agudización. Trata de las variaciones individuales en la asimilación en la memoria. Los sujetos niveladores tienden a relacionar objetos o sucesos similares pero no iguales. Los agudizadores tienden menos a confundir objetos similares, sino que, por el contrario, pueden juzgar que los sucesos actuales son menos similares a los pasados que lo que realmente son.

8. Control constructor en contraposición al flexible. Diferencias individuales en la susceptibilidad a la distracción y a la interferencia cognoscitiva.

9. Tolerancia a las experiencias incongruentes o irreales. Capacidad para aceptar percepciones de experiencias discordantes con las convencionales

El estilo cognitivo de "dependencia - independencia de campo" y el reflexivo - impulsivo son los que más estudio y repercusión han tenido en el campo de la investigación y de la aplicación educativa.

Establecer relación entre los estilos cognitivos y el aprendizaje puede ser importante, si consideramos que éstos subyacen en el quehacer individual y con ello repercuten en el rendimiento escolar. La tendencia constante a percibir, procesar la información, memorizar, atender de una determinada forma, así como la preferencia permanente por organizar la información, las tareas de un determinado modo, afecta considerablemente al aprendizaje, tanto en la fase procesual como de rendimiento final.

Trataré de considerar las diferencias individuales, desde esta perspectiva de interrelación estilos cognitivos- aprendizaje.

Es necesario que el docente conozca y reconozca las tendencias propias de los alumnos y los trate de comprender a través del conocimiento de los prototipos más estudiados, manteniéndose alerta en cuanto a aquellos matices singulares de cada individuo.

Por otro lado, es conveniente para comprender el proceso de aprendizaje del alumnado relacionar el estilo cognitivo del individuo y las estrategias didácticas que utiliza.

En cuanto a la primera tarea propuesta: conocer aquellas tendencias más estudiadas, que se han considerado como diferentes estilos cognitivos, cabe citar estudios como los de J.Palacios (1982), que muestran las bases empíricas que argumentan *la relación existente entre reflexividad / impulsividad y rendimiento en diferentes tareas de formación de conceptos y resolución de problemas.*

Abordar el aprendizaje de los contenidos curriculares desde la perspectiva de los alumnos reflexivos *que utilizan estrategias de procesamiento analíticas; o la de los impulsivos que utilizan globales,* marca un amplio abanico de diferencias individuales en el tratamiento de la información y en el resultado de los aprendizajes.

Es necesario señalar que no se puede considerar, en sí mismos, unos estilos mejores que otros. Dependerá de la naturaleza de la tarea que hay que realizar en su relación con el aprendizaje.

Conviene decir que, si la tarea propuesta requiere precisión y ésta es una característica asociada al estilo reflexivo, serán los alumnos que tienen esa tendencia prevalente los que estén en mejores condiciones para realizar con éxito el objetivo propuesto.

Por otro lado, si la tarea requiere una realización rápida, sin demasiada precisión, serán los alumnos impulsivos los que en esta ocasión se sientan más cómodos realizándola. En cualquier caso cabe mantener el principio de equilibrio en relación con el aprendizaje. Una tendencia excesiva hacia la impulsividad deberá ser equilibrada con prácticas reflexivas y viceversa, si se quiere poner en situación óptima de aprendizaje al alumno.

En relación *al estilo de dependencia e independencia de campo,* M.Carretero (1982) expone una serie de estudios sobre este estilo y el pensamiento formal. Destaca la relación que hay entre el pensamiento formal que se desarrolla con motivo de los aprendizajes curriculares y los diferentes estilos cognitivos que presentan los alumnos.

Desde el punto de vista de las materias, las tareas que se le proponen al alumno, le suponen activar diferentes estrategias y habilidades cognitivas, que aumentan la complejidad del aprendizaje. Dicho de otro modo,

La lógica interna de cada disciplina, vista desde la perspectiva de su naturaleza científica, hace variar la estructura de las tareas que deben ser resueltas por el alumno. De modo que la estructura científica de las matemáticas, las ciencias físicas o

químicas, difieren básicamente de la estructura lógica interna de las ciencias sociales, de la literatura,...con ellas, difieren el tipo de tareas y las estrategias de aprendizaje que hay que seguir, (de la Torre, Díaz, Oliver, Villaseñor, 1993).

Dunn y Dunn (1984) en relación al estilo de aprendizaje-rendimiento en matemáticas, informa que los alumnos que mejores resultados obtuvieron en sus estudios fueron aquellos que se pueden considerar independientes de campo, mientras que obtuvieron peores resultados, aquellos considerados dependientes de campo.

M. Carretero (1992) recoge estudios de P. Leone (1969), Case, (1974) y A. Corral (1982) sobre la relación entre estilos cognitivos de dependencia o independencia de campo y las tareas propias de áreas de índole científica, tales como matemáticas y física, estableciendo la siguiente relación:

Tarea que debe ser desarrollada	Mejor disposición y resolución.
Tareas de combinación y permutación.	Estilo de independencia de campo.
Tareas de control de variables o razonamiento experimental.	Estilo de independencia de campo.
Hipotético-deductivo.	

Tareas de proporción y probabilidad.	No existen evidencias.
Resolución de problemas de física.	Tanto los dependientes como los independientes de campo.
-	Los de estilo DI mejoran su actuación en tareas manipulativas.
	Los IC son más capaces de considerar la reversibilidad de los procesos y descartar los no adecuados.

N. Kogan, (1971) analizó los estilos reflexivo/impulsivo en relación a los contenidos curriculares del área de lengua, informando a cerca de:

Estilo reflexivo	uso de estrategias analíticas exactitud en el reconocimiento de palabras mayor tiempo en la comprensión de un texto beneficio en las tareas con detalles y diferencias
Estilo impulsivo	uso de estrategias globales, holísticas. predisposición a las tareas de ensayo rapidez en la lectura mayor cantidad de errores

Con ello constataba las diferencias originadas en los procesos de aprendizaje de los alumnos con tendencias permanentes en uno u otro sentido.

b) Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje.

Otro elemento que hay que considerar en la realización de las tareas de aprendizaje son las estrategias que, en mayor o menor grado, ayudan a la persona a conseguir el objetivo que persigue la tarea. En este sentido J. Nisbet y J. Schucksmith (1990) han estudiado las estrategias de aprendizaje como una variable relevante en el logro del aprendizaje.

Consideran estrategias de aprendizaje a *los procesos que sirven para la realización de las tareas intelectuales* y expresan el interés que adquieren en la consecución del aprendizaje a través de la metacognición.

Entendemos por metacognición *a la capacidad de conocer el propio conocimiento de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o tarea.*

Se han catalogado las estrategias de diferentes formas, en un intento de dejar patente que existen estrategias globales y estrategias específicas en la resolución de las tareas.

Resnick y Beck (1976) hablan de estrategias generales para indicar *actividades amplias relacionadas con el razonamiento y el pensamiento* y estrategias de mediación cuando se refieren a las *habilidades específicas o recursos que utilizan al realizar una tarea.*

J. Nisbet (1990:51) establece una división en *micro y macroestrategias*. Las primeras son las específicas de cada tarea y las segundas aquellas más generales que se hallan entrelazadas con elementos emocionales y de motivación.

A su vez presenta un modelo de actuación para superar la complejidad del aprendizaje, que considero relevante para nuestro caso.

Relaciona estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje y metacognición.

La cuestión fundamental de las tesis de J. Nisbet es significativa en las aulas actuales y en los procesos de aprendizaje que en ellas se desarrollan.

¿Por qué los alumnos que poseen y manifiestan macro y microestrategias, no las usan de forma consciente y profundizan en la comprensión de su propio aprendizaje?

¿De qué modo pueden ponerse de manifiesto estas formas diferentes de aprender para permitir llegar al conocimiento de los propios procesos mentales, a la metacognición?

Y ¿Cuál es el papel del docente en esta tarea? son cuestiones claves dentro del marco del aprendizaje desde las diferencias.

En respuesta a estas cuestiones, la poca concienciación que hay en las aulas sobre el tema puede provocar que los procesos de aprendizaje pasen desapercibidos para el alumno, y lo que puede ser peor, para el profesor, de ahí que J. Nisbet valore la necesidad de desarrollar por parte del docente mecanismos didácticos que permitan descubrir al alumno lo que sabe y lo que no sabe desde su estilo de aprender y desde el conocimiento de sus estrategias. Como modelo a seguir por parte del docente, propone el del *modelaje*, entendiéndose por tal la muestra de modelos de aprendizaje. Modelos en los que el docente muestra cómo se aplican diferentes estrategias y las analiza, desde el punto de vista de la eficacia.

Existen otros factores de índole emotiva y motivacional que es necesario considerar respecto a las posibles actuaciones, que tengan en cuenta la interrelación entre estilos, estrategias y metacognición de cada individuo, entre ellos las diferentes formas de enfrentarse el individuo al aprendizaje.

No se pueden obviar estos elementos de motivación que pueden modificar procesos de aprendizaje, previsiblemente eficaces, si sólo consideramos las capacidades mentales del alumno y la eficacia de las estrategias empleadas.

c) Enfoques de aprendizaje y motivación.

Abordar la comprensión del aprendizaje requiere, además de conocer las diferencias existentes en los individuos en cuanto a sexo, constitución física, salud, estilos cognitivos, estrategias que utiliza, considerar los aspectos emocionales y motivacionales que ejercen de potenciador u obstaculizador de la tarea.

Noël Entwistle (1988) destaca una doble necesidad respecto a la comprensión del aprendizaje: primero se ha de abordar su estudio desde *la perspectiva del alumno* y en segundo lugar, desde un marco *ecológico*. Es decir, se trata de situarse en el ámbito de las diferentes formas de aprender que tienen los alumnos y en el entorno aula-centro que marca el contexto donde este aprendizaje se da.

Desde esta perspectiva, quiero considerar la importancia que tiene la *intención en el aprendizaje*. Los factores emocionales y de motivación constituyen elementos básicos que aportan comprensión del aprendizaje individual y colectivo.

Las diferentes formas de enfrentarse con los aprendizajes han sido estudiadas por N. Entwistle (1984), G.Pask (1976) y H. Francis (1984) quienes aplicaron y desarrollaron el método de estudio iniciado por F. Marton sobre los diversos *enfoques de aprendizaje*.

Informaron sobre tres tipos de enfoques comunes en los alumnos:

a) El enfoque profundo caracterizado por la clara intención de comprender la tarea y el objetivo del aprendizaje. El examen de la lógica de los argumentos para lograr la comprensión. El deseo de relacionar los nuevos conceptos con los conocimientos anteriores. Relacionarlos con la experiencia cotidiana, a fin de integrarlos sólidamente.

b) El enfoque superficial cuando el alumno tiene intención de cumplir los requisitos de la tarea. Memoriza la información necesaria y suficiente para realizar, sin problemas, las pruebas o exámenes que se le proponga, encarando la tarea como imposición externa, no con intención o deseo de comprenderla. Cuando existe ausencia de reflexión acerca de la estrategia o de los objetivos de la tarea, adquiriendo núcleos de comprensión fraccionados.

c) Enfoque estratégico cuando el alumno manifiesta la intención de obtener calificaciones lo más altas posibles, estando interesado por conocer los baremos de puntuación o prever las posibles preguntas para prepararlas. Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados: asegura materiales y condiciones de estudio adecuados y eficaces.

Se ha establecido relación entre las formas de afrontar el aprendizaje o enfoques y los estilos cognitivos, considerando también elementos capitales como la motivación y el interés.

Los alumnos que manifiestan preferencias de tipo holístico, estilos cognitivos de carácter global, sienten, según estos autores, preferencia por enfoques profundos, en los que predomina el interés por perspectivas amplias del conocimiento, aplicación de variedad de ejemplos para llegar a una visión de la tarea y una comprensión de la misma amplia.

Por el contrario, los alumnos con tendencias preferentes al análisis, los que mantienen un estilo serialista, prefieren el análisis lógico, paso a paso, centrado en el objeto de aprendizaje.

El enfoque estratégico responde a la necesidad de rendimiento académico y de resolución inmediata de problemas pragmáticos, más que a un estilo cognitivo concreto.

A todo ello cabe considerar la influencia que ejerce la motivación en el alumno para lograr el objetivo de aprender. Parece ser que la motivación intrínseca favorece los enfoques profundos, mientras que la extrínseca es propia de los enfoques superficiales.

Además es necesario considerar las influencias que desde el entorno escolar pueden potenciar uno u otro enfoque:

- Influye en uno o en otro enfoque, la metodología que se adopte en el aula, de modo formal, con carácter unificador y de forma repetitiva o la metodología que se emplee de forma informal y abierta.

- También el trabajo planteado en el aula de forma no significativa, bajo la presentación de temas parcializados, sin conexión entre sí, facilitando el desinterés por dichos conocimientos y con ello el enfoque superficial en el alumno.
- Por otro lado parece ser que las metodologías más informales que permiten la interrelación de contenidos y admiten la satisfacción de la curiosidad del alumno, dando respuesta a sus preocupaciones, facilitan un enfoque profundo de los aprendizajes.
- A su vez, las tareas que hay que realizar de tipo cerrado o abierto, facilitan diversos procesos en la forma de aprender. Las primeras requieren datos concretos que, en general, cabe reproducirlos, demandando estrategias de reproducción, propias de un enfoque estratégico o bien del enfoque superficial. Las segundas requieren asociar, relacionar conceptos para dar una respuesta amplia; esto lleva a considerar más aspectos del aprendizaje que los meros datos iniciales, aspectos propios de enfoques profundos que el alumno debe adoptar para resolver las tareas.
- La evaluación que se haga de las respuestas cerradas o abiertas marca también la forma de actuar de los alumnos. Estos suelen responder a las orientaciones didácticas y estratégicas que marcan, de forma implícita o explícita, el docente en su actuación y modelación diaria. Si el docente valora positivamente tareas de tipo cerrado o bien las estrategias que se emplean para darles satisfacción, los alumnos y alumnas valoran dichas formas de actuar, ya que comportan éxito escolar.
- Otro aspecto influyente lo constituye el grado de autonomía que se promoció en el trabajo del alumno. El establecimiento de mecanismos estrechos de dependencia respecto al trabajo, o bien, de dependencia respecto al docente, no hace más que favorecer el enfoque superficial o el estratégico en los alumnos, situar la actuación del alumno en un marco de independencia respecto al trabajo; el alumno aplica las directrices y las normas en sus aprendizajes, facilita el enfoque profundo.
- El tiempo de estudio y de trabajo que se distribuya, suficiente o insuficiente para cada alumno, dependiendo de sus características individuales, marca también un signo de profundidad o superficialidad en las formas de abordar el aprendizaje.
- Los horarios, donde en cuarenta y cinco minutos el alumno pasa de una materia a otra, de un profesor a otro, de unos materiales de trabajo a otros, en un ritmo de trabajo uniforme, no sólo no respeta las diferencias individuales, sino que facilita y promueve el establecimiento de enfoques superficiales, y/o estratégicos en los que el alumno sólo considera la necesidad de resolver académicamente la situación obteniendo las calificaciones suficientes como para no ver comprometido su futuro escolar, sin atender al interés intrínseco de los conocimientos que adquiere.
- El tipo de motivación que se fomente, intrínseca o extrínseca, influye en ello también. Plantear una docencia donde se le conceda gran importancia a los rendimientos, a las calificaciones, marca un tipo de motivación u otro; por tanto, un tipo de enfoque u otro.

- Por último, considerar el grado de ansiedad que se provoque, elevada o baja, va relacionado con esa visión cuantitativa de la docencia, donde los aspectos cualitativos quedan relegados a un segundo orden. Mantener el interés en el aprendizaje, a través de los rendimientos, no es más que un mecanismo de creación y mantenimiento de ansiedad alta y ello conlleva a la creación y mantenimiento de enfoques estratégicos en los alumnos. Es precisamente en este punto donde el clamor de los docentes está más presente. Desean que en los alumnos aumente el enfoque profundo del aprendizaje, pero hay ciertas resistencias a abandonar algunos elementos relevantes.

d) Capacidades y procesamiento de la información.

El hecho de que las personas difieran unas de otras, en cuanto al modo de reaccionar en determinadas situaciones, en la manera de interaccionar con otras personas, en sus intereses, en sus motivaciones y en otros muchos aspectos, ha sido pronto reconocido y estudiado por la psicología.

A principios de siglo A. Binet diseñó una prueba para medir la capacidad intelectual de los niños de las escuelas francesas, en un intento de predicción de su rendimiento. El Test de Binet fue eficaz durante la década de los años veinte para este objetivo y se convirtió en la base para otras pruebas que medían aptitudes.

La psicometría adquirió una relevancia tal, que instrumentalizó el conocimiento sobre las capacidades intelectuales humanas, ampliando el campo de estudio del rendimiento académico o los grandes rasgos de comportamiento humano. Las técnicas de análisis factorial llevaron a agrupar en diferentes factores a la inteligencia humana.

Spearman (1904), Thurstone (1938) y Guilford (1959) trataron de medir las capacidades humanas agrupadas en grandes grupos de factores implícitos en el funcionamiento mental. Cada uno de ellos destacó la existencia de un mayor número de aptitudes mentales diferentes, pero todos ellos se enfrentaron al problema de definir dichas aptitudes para poder medirlas. Se estableció cómo medir la capacidad verbal de los individuos, la capacidad de razonamiento lógico-deductivo, entre otras que han servido de base para diagnosticar y predecir rendimientos académicos y posibilidades de adquisición de conocimientos, pero no la descripción de las mismas.

La medición de las aptitudes mentales, por parte de la psicometría, no resolvía el problema de los mecanismos que subyacen a dichas capacidades.

La psicología cognitiva, respecto al aprendizaje, trata de conocer no cuánto somos capaces de aprender, sino cómo lo hacemos.

El instrumento cognitivo, que se ha mostrado más útil en conseguir dicha explicación, ha sido el modelo general del procesamiento de la información, estudiado por R. Mayer (1985), Lindsay y Norman (1977), D. A. Norman (1969), C. Chadwick y

N. Rivera (1991). Según el cual, todas las personas poseen el mismo sistema de procesamiento de la información (SPI), compuesto por los siguientes elementos:

Modelo de procesamiento de la información

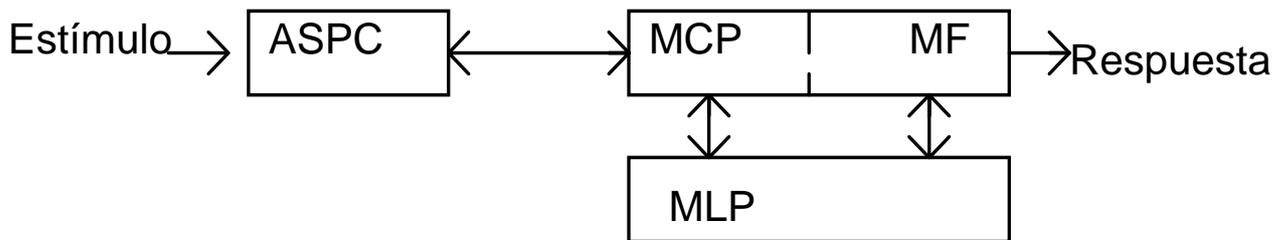


Fig. nº 2.5 . Modelo de procesamiento de la información (R. Mayer 1981).

Un almacén sensorial a corto plazo (ASCP) donde *la información procedente del exterior afecta a nuestros receptores sensoriales y se retiene..., desvaneciéndose rápidamente (1/2 segundo para la información visual)*

Memoria a corto plazo (MCP) en la que se retiene parte de la información recibida, si se ha puesto atención en ella, tiene una duración aproximada de 18 segundos y una pérdida de información por falta de repaso o por desplazamiento ante nueva información.

Memoria de funcionamiento (MF) o memoria de trabajo o de medio plazo, según diferentes autores, en ella la información se almacena en una cantidad limitada y se opera con la información, perdiéndose por falta de repaso o de sobrecarga.

Memoria a largo plazo (MLP): *una vez retenida la información en la memoria a corto plazo, hay procesos de codificación que permiten transferirla a la memoria a largo plazo. La capacidad de MLP es ilimitada, no se desvanece rápidamente aunque se pierde información al introducir nueva, ya que bloquea las rutas de recuperación... Es un depósito organizado de información.*

Además, cabe considerar los principales procesos del sistema de procesamiento de la información: atención, por la que se realiza la transferencia de la información de ASPC a la MCP. En el aprendizaje, cabe considerar la importancia de la atención para lograr captar y transferir la información desde los elementos sensoriales a la memoria de corto plazo.

Los diferentes grados de atención que el alumno emplee, la dispersión que se produzca en el entorno-aula, el grado de concentración en la tarea, todos ellos son elementos que hay que valorar en el momento de realizar cada alumno sus aprendizajes. La individualización del proceso pasa por la capacidad de atender y su disposición a retener la información.

El repaso, que constituye el mecanismo de retención, activa la información en la conciencia en la MCP o en la MF. Cada persona, determina con su voluntad este mecanismo de retención. Las estrategias de aprendizaje, deben prever y hacer consciente al alumno de la necesidad de repasar la información para que pase a los sucesivos estadios y se consolide.

Formación de **chunks**: técnicas para agrupar los elementos de la información en la MCP. Agrupar en bloques, clasificar la información, asociar a otras informaciones anteriores, etc. Son algunas de las estrategias que se utilizan para optimizar el procesamiento de la información, sobre la base del conocimiento que de él se posee. Cada persona tiende a poner en práctica unas estrategias más que otras, de ahí su estilo cognitivo y la eficacia o no en su aprendizaje.

Operaciones en la MF, manipulando la información en la MF: en la memoria de trabajo se establecen las operaciones necesarias para obtener de la memoria a largo plazo, aquella información que se requiere. Operaciones de generalización, abstracción, deducción, inducción, inferencia son procesos de manipulación de la información que favorecen la asimilación y retención de la misma en la memoria a largo plazo o bien, facilitan la obtención de información de la MLP para ampliar o elaborar nuevo conocimiento. La eficacia de dichas operaciones señalan diferencias individuales de marcado interés para el aprendizaje de los alumnos.

Codificación transferencia de la información de la MCP a la MLP: podemos considerar a este proceso como un proceso de archivo de la información, para lo cual se han de utilizar códigos de forma que sea más fácil la localización de la información y su transferencia.

Búsqueda en la MLP, localizando un elemento concreto en la MLP: la recuperación de la información, forma parte del proceso final que se inicia en el ASCP y para la cual se realizan los procesos anteriores. La rapidez y la eficacia con que cada persona logra recuperar la información para utilizarla de nuevo, es diferente y particular de cada individuo.

Decimos con R. Mayer (1981: 45) que *los humanos difieren entre sí respecto al tamaño y a las características de cada almacén de memoria y respecto a los procesos de control. En cierto sentido, podemos afirmar que algunas personas pueden buscar la información en el MLP más rápidamente que otras; a su vez, hay personas que quizás puedan retener más cantidad de información en la MCP simultáneamente; unas terceras pueden disponer de mejores estrategias atencionales para introducir información en la MCP antes de que esa información se desvanezca...*

Aunque las personas seamos muy rápidas reconociendo morfemas, una pequeña diferencia en el tiempo que dura la búsqueda puede dar lugar a considerables diferencias en la velocidad de lectura, una vez multiplicado ese tiempo por medio millón de morfemas que según Hunt, Lunneborg y Lewis tiene una novela de bolsillo. En 1975 estos autores desarrollaron estudios a cerca de las diferencias individuales en relación al procesamiento de la información, observando diferencias considerables en la resolución de las tareas con las que se experimentaban.

Por ejemplo, en una tarea de reconocimiento de letras para estudiar el proceso de descodificación en la memoria a largo plazo, con dos grupos de estudiantes seleccionados en función de su alta o baja capacidad verbal, observaron que los de capacidad verbal inferior *no son más lentos en la transferencia de información a la MCP, ni tampoco en la ejecución de la respuesta, sino que son sistemáticamente más lentos al buscar una diana o un elemento bien conocido* (Mayer, 1981: 51).

Para facilitar todos estos procesos de control y el procesamiento de la información, se ha hablado de establecer estrategias cognitivas *para hacer una utilización más eficaz de los almacenes de memoria, procedimientos y estructuras de conocimiento disponibles* (Mayer, 1981: 107).

En esta línea C. Chadwick y N.Rivera (1991) han elaborado un modelo del proceso de aprendizaje en base al procesamiento de la información, donde establece la relación entre almacenes de memoria y estrategias cognitivas y variables que deben ser consideradas. Es de gran interés desarrollar esta interrelación, para lograr una comprensión individualizada de los procesos de aprendizaje humano

Modelo del proceso de aprendizaje

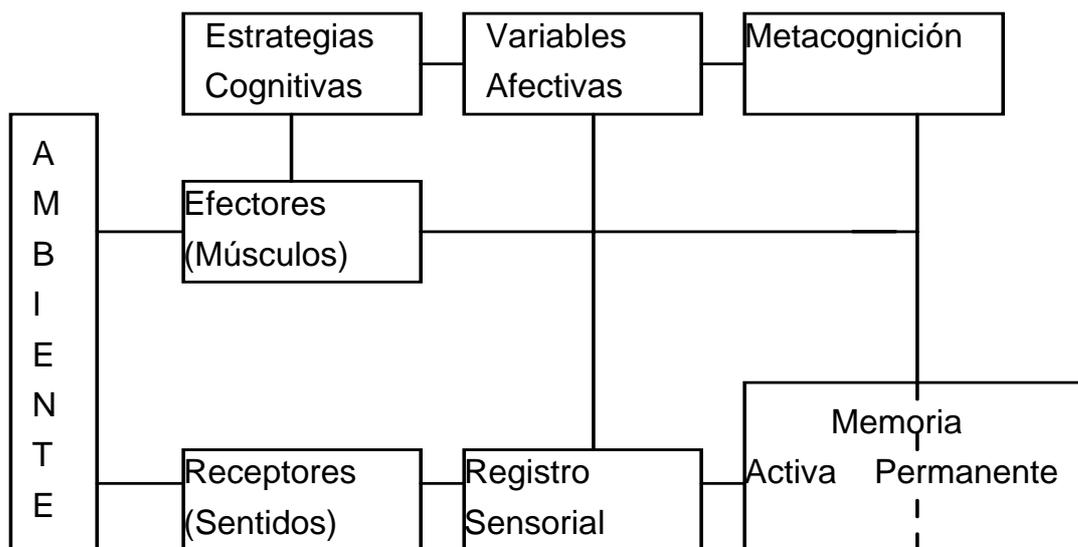


Fig. nº. 2.6. Modelo del proceso de aprendizaje (C. Chadwick y N.Rivera, 1991).

Según este modelo cada persona recibe del ambiente exterior unos estímulos que son percibidos y recibidos a través de los músculos y de los sentidos.

Cabe señalar, respecto a este punto, que los trabajos sobre la sensación y la percepción humana son abundantes en la literatura científica, de hecho es una de las áreas de estudio dentro de la psicología de más tradición. Los estudios realizados por E. B. Goldstein (1988) recogen las aportaciones más recientes respecto a estos temas, después de señalar, desde una perspectiva cronológica los trabajos pioneros clásicos de Wundt, Weber y Fechner, Skinner, citados en E. Boring (1942) hasta el enfoque ecológico de la percepción llevado a cabo por J. Gibson y recogido por J. Lillo (1988).

Estas percepciones y sensaciones quedan almacenadas temporalmente en el registro sensorial, pudiéndose desvanecer la información de forma rápida.

La información pasa a continuación al almacén de memoria activa, donde se puede operar con dicha información. En ese proceso se activan mecanismos de comparación, búsqueda, selección, asimilación y interrelación con la información precedente de la memoria permanente. Si estas operaciones son eficaces, la información queda integrada en la memoria permanente, de forma que pasa a formar parte del capital de conocimientos que posee y puede recuperar en cualquier momento la persona.

C. Chadwick y N. Rivera (1991) señalan la interrelación que se establece entre las estrategias cognitivas, las variables afectivas, los procesos de metacognición y los componentes del procesamiento de la información que se dan en cada persona.

En los momentos de recepción de estímulos, las estrategias cognitivas que él subdivide en estrategias de procesamiento y de ejecución, facilitan u obstaculizan los procesos de retención y de comprensión futura de la información.

Las variables afectivas de aceptación personal, de autoconcepto positivo por parte del alumno, de creación de expectativas, de referentes familiares, entre otras pueden interferir en los procesos de almacenamiento y registro sensorial.

Las estrategias de revisión de procesos, de comparación de normas, de conocimiento de operaciones mentales, facilitan la metacognición y la integración de la información en la memoria permanente. Que el alumno sea consciente de las operaciones mentales que pone en funcionamiento para aprender es una buena forma de consolidar la información en la memoria permanente.

En esta línea de estudio, donde el eje principal es la interrelación de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumno, S. De la Torre (1991) haciendo una adaptación del modelo de N. Entwistle, habla de un modelo integrador donde se consideran como factores relevantes en el proceso de aprendizaje individual:

a) las características particulares del individuo, así como conocimientos previos, motivación, intereses, nivel de implicación, de ansiedad, expectativas, estilo de aprendizaje...

b) las características del profesor, entre ellas las aptitudes y competencias docentes, el conocimiento que tiene del alumno, el entusiasmo, la empatía, la expectativa sobre el resultado del alumno, el estilo de enseñar...

Las primeras inciden en la percepción que el alumno hace de las tareas y ésta percepción influye en los procesos de aprendizaje que se generan. Las segundas inciden en las tareas propiamente dichas. Las aptitudes y competencia del profesor, así como su entusiasmo, interés, empatía hacia la materia y hacia el alumno puede provocar una percepción de dichas tareas por parte del alumno, que le lleven a formas concretas de aprender.

Los resultados en el aprendizaje y el nivel conseguido lleva a modificaciones en la percepción del alumno y a modificaciones en la adecuación de las tareas por parte del profesor, integrando los resultados del proceso a largo plazo.

Estos modelos, que tratan de explicar los procesos de aprendizaje, muestran, como modelos que son, los componentes comunes a todos los seres humanos. La concreción de los mismos en las personas que aprenden, muestran las infinitas posibilidades de diferenciación, que a partir de los mismos se producen.

Cada alumno concreta de una forma diferente la realización del modelo.

2.2.2. Origen de las diferencias: aspectos físicos.

La diferenciación de los seres humanos, en cuanto a su sexo, su raza, su salud, su aspecto físico, son aspectos diferenciales tan evidentes a los ojos del espectador que, por evidentes, se convierten en objetivo de discusión.

No obstante, en la línea descriptiva, que mantengo, es conveniente citar aquellas consideraciones sobre las diferencias físicas que, no por obvias, deben ignorarse en el medio educativo, que es el campo que nos atañe.

a) Diferencias por razón de sexo.

En la bibliografía sobre la cultura femenina y las características propias de género no se producen hasta bien iniciada la década de los setenta. A. McRobbie en 1978 trata de desvelar con sus estudios etnográficos el significado de la cultura femenina en la sociedad inglesa. En este intento L. Valli (1986) estudia a través de las conductas observadas en adolescentes americanas, que asisten a escuelas comprensivas urbanas, la reproducción de esquemas machistas que provienen del ámbito familiar y laboral.

Ambos estudios marcan el sentido discriminatorio en el tratamiento de las diferencias de género, que se realiza en las escuelas.

Estableceré tres niveles de análisis, para llegar a vislumbrar las posibles razones que abocan a un tratamiento diferenciado de alumnos y alumnas en las escuelas.

Podemos considerar un primer nivel que afecta al ámbito de la reproducción social de conductas. Las pautas machistas y/o feministas existentes en la familia y en la sociedad, en la que están inmersos el alumno y la alumna, marcan patrones de actuación, que se reflejan en otros contextos, como el escolar. J.Torres (1992) desarrolla ampliamente estas conductas. Destacaré, por su paralelismo con comportamientos desarrollados en la escuela, los estereotipos de fuerza/debilidad, movilidad/estática, sumisión/rebeldía..., que se fomentan en la familia, se desarrollan en la escuela y se consolidan en el mundo laboral.

Los trabajos pesados suelen estar destinados en los tres contextos: familia, escuela, trabajo a los varones. No es infrecuente, en momentos de distribución de tareas dentro del aula, realizar la profesora, de forma no consciente, encargos a los alumnos del tipo: *trae aquellas cajas, retira las mesas...* Esta observación debería llamarnos la atención debido a que la población docente actual de los centros educativos, sobretodo de primaria, es prioritariamente femenina. De ahí que sería lógico pensar, que las profesoras fueran el primer punto de cambio al respecto de estas conductas. Se mantiene la tendencia a reproducir los esquemas aprendidos en la infancia y las creencias personales.

La consolidación de estas conductas está, en cierto modo, en relación inversa con el nivel socio-cultural al que pertenecen. Parece ser que existe mayor apego a las costumbres y tradiciones, en aquellos sectores de la población donde hay menos posibilidades de apertura hacia otras formas de pensar y el intercambio de visiones distintas del mundo.

Así mismo se espera de la conducta de las alumnas, que sean más serenas, más responsables, más quietas, que den el ambiente de tranquilidad que todos los grupos de alumnos necesitan. Las madres también esperan que sus hijas sean más *pacíficas* que sus hijos, que usen su responsabilidad, ayudándoles en las tareas que ella ha de realizar. Con todo ello, se va logrando internalizar pautas de comportamiento y respuesta al mundo, que hasta momentos de desarrollo posterior, no se pondrán en crisis, si es que se llegan a hacer conscientes y a cuestionar.

La observación de los inicios de curso escolar, en las escuelas primarias, es una buena ocasión de recoger conversaciones, como ésta, entre docentes: *estoy contenta/o, este año tengo un curso bueno, hay más niñas que niños y son muy homogéneos...* La razón de la alegría de estas profesoras o de estos profesores puede ser la expectativa creada en torno a la conducta femenina e, incluso, a los rendimientos académicos. Se espera que las alumnas aquieten a sus compañeros y proporcionen paz y tranquilidad al grupo. La poca movilidad y la responsabilidad se presupone. A la inversa, el profesor o la profesora que tutoriza un grupo con clara predominancia masculina, sabe que será un año *movido*, un curso donde el dinamismo, la acción acompañará sus días de trabajo y las tareas de sus alumnos.

La sumisión es otra supuesta característica, que se inculca desde la familia, se mantiene y potencia en la escuela y se pretende consolidar en el trabajo.

Los alumnos de ambos géneros son imbuidos en los rituales escolares de modo que parte de su iniciativa, de su creatividad, de sus impulsos son *socializados* en aras del orden académico. B. Berstein (1975) en su *pedagogía visible e invisible* informa de estos rituales que preparan para el mundo laboral. Ahora bien, quizá preparan para ejercer roles diferentes en el mundo laboral. No hemos de olvidar que aún hoy la mujer accede con mayor dificultad al mundo laboral y en peores condiciones.

Estas expectativas de conductas basadas en la diferenciación por razón de *género* (M. Subirats, 1985), tienen grandes influencias en los procesos de aprendizaje que se realizan en las aulas.

A través de las interacciones con profesores, profesoras, compañeros y compañeras, los alumnos y alumnas adquieren pronto lo que damos en llamar el *oficio de estudiante*. Es decir, aprenden a reconocer estrategias que utiliza el profesorado y a actuar ante ellas, a compartir significados explícitos y/o implícitos, a aceptar, o rebelarse ante rituales que transforman su forma de actuar en aras de unos objetivos educativos.

Estas interacciones comunes a todo el alumnado, presentan rasgos diferenciadores en torno a la variable género.

J. Torres (1992:153) nos habla de *niños visibles y niñas invisibles*. Define como visibles a *aquellos cuyas conductas en el interior de las instituciones académicas no podemos dejar de notar*. El profesorado siempre los recuerda. Entre los comportamientos que se achacan a esta característica de visibilidad se pueden encontrar: conductas físicas, como llamar la atención haciendo excesivo ruido, excesivos movimientos; manifestaciones verbales, haciéndose notar a través de provocar interacciones verbales de protesta o de demostración de determinados posicionamientos, entre otras. Todos estos comportamientos *visibles son producidos por niños en mayor proporción que las niñas*.

Se pueden definir tres modelos de alumnado visible:

a) *problemático o conflictivo*: se describe como niños y niñas que manifiestan un comportamiento agresivo, con conductas groseras, que provocan el desorden y la reacción colérica de docente. Esta clase de estudiantes predomina en el género masculino. Cuando estas pautas agresivas se manifiestan entre las chicas, se incrementan los calificativos *injustos y sexistas* hacia ellas por parte de sus compañeros y compañeras.

b) *inmaduro*: pertenecen a esta categoría, aquellos estudiantes que *suelen comportarse de acuerdo con modelos referenciales correspondientes a estudiantes de menor edad cronológica o de un menor nivel educativo*. Las reacciones docentes suelen ser de paternalismo y benevolencia. Al igual que en el primer tipo de alumnos, el género masculino predomina.

c) *aplicado*. Podemos considerar pertenecientes a este grupo a aquellos alumnos y alumnas que siendo inteligentes, activos, curiosos e interesados, han aprendido bien el oficio de estudiante y saben complacer al docente, estableciéndose el *efecto de halo* que permite ampliar la consideración de buenos o buenas a campos donde no hay ninguna manifestación de que estén relacionados.

Los docentes tienden a considerar estas conductas cursis, cuando se dan en niñas, y signo de interés por el conocimiento cuando lo manifiestan los niños.

Del mismo modo se puede establecer una agrupación de tipos de alumnado *invisibles*, con predominancia del sexo femenino en todos ellos, así:

a) *tímido*: aquellos alumnos o alumnas que realizan sus tareas escolares de forma correcta, sin errores significativos, siguiendo las pautas establecidas por el docente y que adquieren la consideración entre sus profesores y profesoras de escolar.

La aceptación del docente es manifiesta, reforzando conductas de sumisión y de indefensión aprendidas previamente en el ambiente familiar.

b) *superviviente marginal*: este grupo está formado por aquellos alumnos y alumnas que comienzan a tener problemas en la adquisición de conocimientos y en la realización de tareas y optan por la estrategia de evasión, disimulan y realizan aprendizajes memorísticos que suplan la comprensión y el razonamiento, entre otras. Tratan de pasar desapercibidos, en lugar de adoptar un papel activo de resolución de los problemas.

En frecuentes ocasiones, son alumnos y alumnas que llegan a pasar desapercibidos ante el docente que sólo, en circunstancias especiales y concretas, descubre las deficiencias.

c) *ansioso*: son estudiantes que manifiestan una alta carga de ansiedad y nerviosismo. Es difícil que participen en la dinámica del aula. No aceptan fácilmente ayuda ya que esto les crea mayor ansiedad.

No es infrecuente que el docente ante situaciones de ansiedad conflictiva deje de implicarse y los ponga en manos de otros profesionales.

En un excelente trabajo sobre evaluación, realizado por R. Feneyrou (1991), se destaca, también, la importancia que tiene *etiquetar a los alumnos y alumnas*, en relación a sus aprendizajes, ya sea en razón al género, aspecto físico, psicológico o cualquier otro rasgo diferencial.

Su análisis lo concreta en lo que llama *bucles de la evaluación*. Establece cuatro niveles y, describe los efectos de la evaluación sobre el rendimiento y participación afectiva de los alumnos y alumnas, en el primer nivel.

Describe el impacto de las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de los alumnos y alumnas, en un segundo nivel. El efecto de la imagen mental que del alumno o alumna tiene el maestro sobre la evaluación que hace, como tercer nivel; y en

cuarto, la influencia de la apariencia física y del comportamiento del alumno o alumna sobre la imagen que el maestro se forma de él o ella.

El círculo parece cerrarse. La posible discriminación en razón del género que se detecta en el medio escolar altera los procesos de aprendizaje y los de evaluación, con lo que los rendimientos académicos quedan influidos por consideraciones de género, que debieran no existir.

Ante este planteamiento cabe plantearse las interacciones en el aula como instrumento de promoción igualitaria entre géneros o de discriminación.

En el caso del alumnado visible, parece manifiesto que las conductas expresadas por este sector de la población estudiantil alteran el orden y el desarrollo de las interacciones en el aula; es lógico pensar que el profesorado esté más preocupado por este tipo de alumnado, que por aquel otro, el *invisible*, que por denominador común mantiene conductas de huida, de repliegue y de escaso enfrentamiento.

La preocupación por el primer grupo es posible que estimule y condicione positivamente los procesos de aprendizaje de algunos alumnos y alumnas pertenecientes a esta categoría. A su vez, no es extraño argumentar que el segundo grupo se vea relegado a un segundo término, debido a que no forma parte de las urgencias del día a día para el profesorado. El tratamiento de visibilidad o invisibilidad debiera transformarse en un tratamiento igualitario, no en función del género, sino en función de las personas.

En los planteamientos del currículum actual (Generalitat de Catalunya, 1992: 96-97), que debe aplicarse en todo centro educativo, haciendo referencia a la no discriminación por razones de sexo afirma:

La escuela mixta es una realidad. No es suficiente con el hecho de que la escuela sea mixta.Muchos de los comportamientos y actitudes sexistas de la sociedad se reproducen en el ámbito escolar... Llegan a la escuela con pautas de comportamiento aprendidas en función de su sexo. A veces la actitud del profesorado no es la misma...Es necesario reflexionar sobre el significado y la influencia de las expectativas de comportamiento social asignadas a cada sexo.

En el marco de la coeducación, se tendrían que valorar por igual tanto las actitudes y los comportamientos asociados al género masculino, como aquellos que se asocian al género femenino.... Deberían considerarse, sencillamente, humanos.

b) Diferencias en razón de la salud.

En este apartado trataremos de recoger aquellas características de desarrollo físico y mental que pueden afectar al aprendizaje. Según los grados en que se manifiesten estas diferencias son asimiladas en las interacciones de aula o bien son tratadas, en la actualidad, como necesidades educativas especiales, dentro del campo de la educación especial.

Un primer grupo de alumnos y alumnas, que podemos considerar, son aquellos alumnos que presentan un retraso manifiesto en su desarrollo personal, sea corporal, mental o ambos simultáneamente.

Las dificultades en los aprendizajes suelen ser tempranamente manifiestas cuando presentan un grado importante de retraso, no así cuando son pequeños déficits relacionados con las respuestas al medio que se esperan de él o de ella.

La dispersión en la atención, la falta de madurez en los procesos de socialización, la carencia de estrategias de deducción, las dificultades en la lecto-escritura son aspectos que se han de tratar en estos casos: no desde la clasificación o la indiferencia, sino desde la comprensión de sus particularidades.

El docente debe partir de estas características individuales, para establecer su estrategia de enseñanza. Es probable que tenga que acudir a los recursos que pone a su alcance la Educación especial, pero no debe obviar la implicación de tutoría y ayuda que supone su posición y la de los docentes de educación especial que trabajan en el propio centro.

Un segundo grupo son aquellos alumnos y alumnas que presentan déficits sensoriales, tal es el caso de los alumnos ciegos o sordos, en cualquier tipo de manifestación. Entre los niños y niñas que presentan dificultades visuales podemos encontrar un amplio abanico de problemáticas que comprometen en uno u otro grado el proceso de aprendizaje. Así pueden presentar una adquisición reducida de conocimientos, debido a una falta de visión, corregible con lentes (limitados visuales), con lupa (amblíopes), como material específico que le puede proporcionar la administración educativa o bien ser más grave la deficiencia, llegando a la ceguera total, para lo cual se establecen medidas y recursos propios de educación especial.

En el caso de la sordera existe una graduación de déficit semejante, de modo que los niños y niñas con deficiencias auditivas pueden ser hipoacúsicos, cuando presentan una pérdida auditiva ligera (DAL), mediana (DAM), severa (DAS), profunda (DAP), total (DAT) o bien presentar cofosis; es decir, sordera total que no permite la percepción de una forma sonora, ni tan siquiera con amplificación.

Es de interés señalar que en las deficiencias graves o totales, tratadas en la educación especial, tal como la ceguera o la sordera, las dificultades de aprendizaje, presentan más probabilidades de ser resueltas favorablemente, que en el caso de ser leves. Esta aparente paradoja, a menor deficiencia mayor dificultad de superarla, se puede explicar si consideramos que es más dificultoso, para el docente, percibirse de aquellos déficits incipientes o leves que presentan los alumnos y alumnas, si no forma parte de sus objetivos prioritarios atender su diversidad.

En cuanto a las deficiencias motrices, se abre un amplio espectro de diferencias individuales en niños y niñas que presentan alteraciones o deficiencias orgánicas en el aparato motor o de su funcionamiento que afecta al sistema óseo, articular, nervioso y o muscular de forma transitoria o permanente y en un grado variable de limitación de desplazamiento, coordinación, manipulación y asociado, en ocasiones, con alteraciones de tipo sensorial, perceptivo o verbal. En este grupo podemos considerar la parálisis cerebral y la espina bífida como patologías más relevantes.

Como en los anteriores casos, las grandes dificultades se presentan al docente, cuando las dificultades motrices están en sus primeras manifestaciones o bien cuando son de carácter eminentemente leves. Necesita estar alerta, en cuanto a la consideración del alumno como persona única e irrepetible, para detectar aquellas diferencias significativas para el aprendizaje.

Los alumnos con déficits motrices graves, integrados en las aulas ordinarias reciben, por regla general el tratamiento y las adaptaciones curriculares que se determinen, ya que están previstas medidas para esta tipología de casos. Menos probable es que se traten las dificultades de aprendizaje más leves, ya que no es infrecuente que queden sin detectar o asimiladas a problemáticas propiamente del proceso de desarrollo del niño o niña.

Todo este amplio campo de diferenciación sobrepasa el ámbito escolar ordinario y puede afectar, en cuanto a patologías, a las competencias de centros educativos específicos en Educación Especial.

Retomaré el tema en el tercer capítulo cuando establezca el concepto de educación especial y los límites de la integración escolar.

Quiero avanzar, eso sí, que mi trabajo se centra en el ámbito de las diferencias existentes y coexistentes en el centro escolar ordinario y no en las problemáticas propias de los centros de educación especial. De ahí el interés por conocer las interacciones y dinámicas que, a partir de ellas se crean en el aula ordinaria, entendiendo que ésta se conforma por una amalgama de personas todas ellas con diferentes situaciones y desarrollos personales que han de servir de punto de partida.

c) Diferencias étnicas.

La aceptación de las diferentes culturas y etnias es un proceso iniciado recientemente en nuestro contexto, a raíz de la concienciación creciente en estos temas y siempre en lucha dialéctica con concepciones segregadoras y de resistencia a la integración de nuevos elementos culturales que desvirtúen la identidad cultural de la sociedad dominante.

La interculturalidad, en el caso de interrelación e intercambio entre culturas diferentes o, en su caso, la multiculturalidad, culturas en coexistencia, son propuestas para concebir la relación pedagógica desde presupuestos de enriquecimiento mutuo y aceptación de diferencias y modelos culturales distintos.

En nuestro caso, la situación en las escuelas es multicultural, podemos considerar la situación como un embrión incipiente, que está comenzando a formarse y que aún no se puede considerar generalizado. Hay que decir que la Administración escolar, a través de los Programas de Educación compensatoria, iniciados sólidamente hacia 1985, se viene preocupando de estos aspectos multiculturales y mantiene como objetivo el llegar a la interculturalidad, debido a la previsión de aumento de situaciones de acceso escolar e intercambios entre diferentes culturas.

La sociedad americana conoce bien las consecuencias que conlleva adoptar posturas de segregación cultural o de integración multicultural. En la actualidad está en la línea de la multiculturalidad, si bien deben luchar contra brotes segregacionistas que les lleva a la creación de escuelas privadas, diferentes de las escuelas públicas de acceso a toda la población escolar. En la actualidad, según Ch.I.Bennet (1990:15), hay aproximadamente un 25% de la población escolar perteneciente a minorías étnicas, siendo previsible que en el año 2000 sea de un 30%. De ahí que se replanteen la cultura escolar como cultura democrática y pluralista, en ámbitos contradictorios de integración y resistencia.

En esta línea describe numeros estudios de casos realizados en la escuela comprensiva americana, describiendo como a pesar de los objetivos de igualdad de oportunidades y fomento intelectual, social y personal de todos los alumnos y alumnas, las interacciones enmarcadas en las aulas, mantienen a las etnias dominantes en las posiciones de poder, mientras que no son integradas, de forma convincente, las etnias no mayoritarias, como negros, indios, latinos en norteamérica.

Las situaciones de vivir presionados por su identidad dual, al pertenecer a dos culturas: la de origen y la de adopción, son aspectos descritos en estas observaciones.

Muestra de no aceptación de las otras culturas, puede ser el rechazo de costumbres, valores, conductas propias de distintas étnias, que no se integran en las escuelas a las que pertenecen. Como ilustración podemos considerar casos como la demanda por parte del alumno musulmán de no comer determinados alimentos en el comedor escolar, ya que su religión lo prohíbe; no admitir como dominio de la lengua aceptable, el habla dificultosa del estudiante de diferente étnia que accede a la escuela; no contemplar, como centro educativo, los condicionantes religiosos de un judío o de un gitano, o de un testigo de Jehová, manteniéndose la dualidad de valores y conductas entre sus creencias y los comportamientos exigidos por la cultura dominante.

Manteniendo el objetivo de descripción de las diferencias étnicas, Ch.I. Bennet (1990:19-21) establece un continuum de relaciones de la hostilidad a la amistad, que se pueden dar entre grupos humanos.

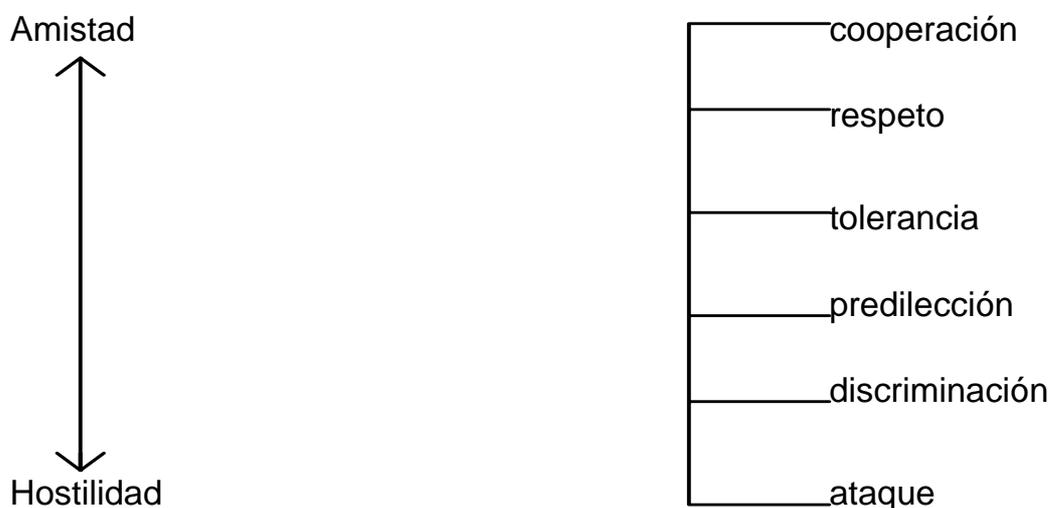


Fig. nº2.7. Continuum de relaciones sociales entre grupos humanos (G. Allport, 1979)

Aboga por líneas de actuación que lleven al *respeto* y *cooperación* entre diferentes grupos para reemplazar al *prejuicio*, la *discriminación* y las *víctimas*.

Añadiré que *ver sólo lo superficial lleva a falsas conclusiones, confunde causa con efecto o generalización*. Cabe distinguir las diferencias culturales y étnicas de las propias y particulares del individuo desde el acercamiento y el conocimiento.

En una línea de superación de conductas segregadoras, cabe reflexionar en torno a los estereotipos que se crean en los centros. De alguna manera coincido con Ch. Bennett cuando afirma que *todo aquel que siente orgullo genuino (no superioridad) en su propio grupo étnico se muestra más apto a aceptar otros grupos étnicos. Los estereotipos impiden esta aceptación.*

2.2.3. Origen social de las diferencias.

El marco social en el que nacemos, el entorno cultural en el que nos desarrollamos como personas y las interrelaciones que mantenemos con el medio familiar son tres factores de importancia relevante, en el momento de analizar diferencias.

El origen familiar, el medio cultural y el nivel socio-económico marcan diferentes puntos de partida en la carrera de la vida escolar.

A pesar de que los sistemas educativos instaurados en países democráticos deben establecer y, desde su marco legislativo establecen, líneas de actuación que promueven la igualdad de oportunidades para toda la población, las diferencias de origen social permanecen ya desde la propia estructura. Podemos decir que los sistemas educativos de dichos países pueden adoptar políticas educativas que las agraven o que las neutralicen.

La primera posibilidad respondería a planteamientos totalitarios y segregadores, donde las escuelas se crean según una *élite*, según étnias, nivel socio-económico, partiendo de una situación de diferencias a una situación de desigualdades sociales acentuadas por la segregación. La segunda oportunidad marca un entorno educativo donde las desigualdades pueden llegar a entenderse como fuente de enriquecimiento social y personal, desde la aceptación.

a) Origen económico y socio-cultural de las diferencias.

Un foco tradicional de desigualdades es el nivel socio-económico en el que se mueve el alumno.

Según J. Romero y J. Pérez Esparcia (1992:92-101), a través de un estudio socio-económico que llevan a cabo sobre los factores intervinientes en las diferencias socio-económicas de los países y su desarrollo global, informan que en aquellos menos desarrollados, los problemas prioritarios que deben ser resueltos son de nutrición y sanidad; sin embargo, la educación tiene un efecto positivo en muchos casos a largo plazo, pues permite que las clases más pobres accedan a una serie de facilidades para entrar en el mercado de trabajo. Por otra parte, las inversiones en educación pueden dar lugar a que grupos con poder se apropien de ella, como medio de controlar a los grupos más pobres de la sociedad.

Por influencia europea, se han realizado, en los países de la periferia, grandes esfuerzos en el campo de la educación primaria, sin resultados aparentes. Esto se puede deber a todo un conjunto de estrangulamientos al desarrollo, al margen de los atribuidos a los posibles fallos del propio sistema educativo. En todo caso, la inversión en educación en estos y otros países se convierte en una cuestión de mera justicia social.

Los avances, recogidos por la OCDE, sobre educación en los países menos desarrollados (PMD), se atribuyen, en gran parte, a la presión ejercida por la propia población pobre, convencida que esta era la única salida laboral para sus hijos.

En educación primaria los esfuerzos de los gobiernos son rentables, pero no en la educación superior, donde el efecto surgido posibilita sólo el acceso a los miembros de nivel socio.económico superior, perpetuando las desigualdades. En definitiva, la educación en los PMD sufre problemas estructurales de difícil solución. Quizás el más importante es que imitan a los occidentales y, en cambio, deben estar orientados más a las necesidades reales del propio país, para avanzar en su desarrollo.

Los enfoques comprensivos que se vienen desarrollando en esta segunda mitad de siglo, en las reformas educativas de los países europeos, permiten vislumbrar un nuevo horizonte respecto a la igualación de oportunidades educativas, al margen de los niveles económicos de origen.

El sistema educativo y las políticas que lo desarrollan pueden proporcionar estructuras que por sí mismas seleccionan sigilosamente al alumnado en su tránsito por las distintas instituciones escolares: escuelas, institutos, universidades...

Baudelot y Establert (1976), al describir la escuela capitalista francesa, se refieren también a los efectos clasistas de la elección de carreras, señalando la existencia de una *doble red escolar* que él denomina *SS secundaria- superior* destinada a la clase media y *PP primaria-profesional* dirigida a la clase trabajadora.

La selección temprana de opciones educativas, la falta de permeabilidad del sistema, facilitan la realización de esta doble red. Red, por otra lado implícita, en sistemas educativos donde se promociona la igualdad de oportunidades.

Los alumnos de las clases económicamente más débiles ven mermadas las posibilidades de acceso al conocimiento a través de factores de lenguaje y de cultura, que les dificulta la integración en la cultura escolar, como describimos a continuación, así mismo, las relaciones que establecen con el mundo del trabajo y la necesidad temprana de acceder a él, hacen que la vida escolar sea corta y en ocasiones irreversible para éste.

Desde la década de los sesenta se viene hablando del fracaso escolar y del abandono de las instituciones de enseñanza y se centra este abandono en porcentajes superiores en hijos e hijas de determinadas clases y grupos sociales, generalmente los que en la estructura jerárquica de la sociedad ocupan los lugares de menor poder y de prestigio, por otro lado, el colectivo juvenil que alcanza las etapas superiores del sistema educativo es descendiente de familias que gozan de mayor poder y prestigio social (Torres, 1992).

Hemos de considerar que el llamado fracaso escolar, si bien se ha venido dando entre las clases de economía débil, en la actualidad, y ya desde los años setenta, desde la legislación entonces vigente, se viene dando un impulso igualitario, abriendo las puertas a toda la población y de forma masiva a los estudios universitarios, superando algunos esquemas iniciales de elitismo y segregación, en relación con los niveles económicos de origen. Es un camino con vaivenes, pero en línea de progreso, más visible y explícito que otros orígenes diferenciadores que a continuación describiré.

b) Códigos y lenguaje.

El origen familiar es un primer factor que debe ser considerado en el medio escolar. Nacer en una u otra familia marca a las personas en muchos ámbitos de la vida.

Es de mi interés señalar, de entre todos ellos, las interrelaciones que se generan entre el lenguaje familiar y el lenguaje escolar, ya que afectan a las relaciones del individuo con la escuela y a sus procesos de aprendizajes.

Es obvia la relevancia que adquiere el lenguaje en dichos procesos, así como la influencia capital que tiene el mismo en la adquisición de los conocimientos que se promueven desde la escuela, por ello es necesario establecer un marco de análisis de las situaciones lingüísticas diferenciadas a las que da lugar los diferentes orígenes familiares y culturales.

B. Bernstein (1975), dentro de los estudios de sociolingüística que ha venido realizando, expuso la *teoría de la privación verbal*, que ha sido punto de partida y de referencia obligada en estudios posteriores sobre lengua y comportamiento lingüístico.

Según Bernstein la lengua y el comportamiento lingüístico de un hablante dependen de la estructura social en la que está inmerso, y en particular, de las relaciones sociales y de las interacciones que se instauran dentro del grupo del que forma parte. A la vez la lengua y los hábitos lingüísticos actúan sobre el comportamiento social y éste facilita u obstaculiza la movilidad social.

De hecho, identifica la existencia de lo que da en llamar códigos lingüísticos diferenciados, con las diferentes clases sociales, estableciendo una relación entre clase media o burguesía con código elaborado y clase obrera, proletariado y subproletariado con código restringido.

Entenderemos por código lingüístico, ya que no queda definido por él, lo que otros lingüistas han llamado *estilos de habla* (E. Martínez, 1994: 203) o *registros* R. Cerdà (1986: 251): *Cada uno de los niveles de una lengua que puede adoptar un hablante según la situación, la intención y el contexto comunicativo.*

Hay personas que dominan varios estilos; por ejemplo coloquial, informal, formal, rebuscado, pomposo, etc. Hay otras que sólo uno. Las palabras, las estructuras sintácticas y el tono de voz se adaptan a cada uno de los estilos.

Berstein entiende que entre las personas de origen social y cultural bajo, entre las clases obreras y, también, en sectores marginales de la sociedad se da, en cuanto al lenguaje, un código *restringido* de comunicación lingüística. Este se caracteriza por dejar poca autonomía al hablante, limita sus posibilidades de opción y lo liga a una red fija y restringida de contenidos. Los mensajes producidos son de una máxima previsibilidad en los elementos sintácticos y semánticos, una tendencia al razonamiento concreto y a la generalización. Muy codificado y propio de grupos cerrados .

Mientras que el código *elaborado* sería propio de la clase media, de un tipo de grupo social en que las relaciones que se establecen son más abiertas, estimulantes y culturalmente ricas.

Se caracteriza por dejar mucha autonomía de opción al hablante, éste dispone de elementos sintácticos y semánticos amplios y variados que le permiten una máxima disponibilidad de expresión personal. Facilita un discurso específico y un razonamiento abstracto, que permite establecer relaciones de comunicación abiertas y externas al grupo inicial.

El uso de un código en vez de otro, no es el resultado de la capacidad lingüística de cada usuario individual, sino que está condicionado por la estructura social (Berutto, 1974:145).

La tesis bernsteiniana, si bien obtuvo en su momento críticas (Labov, 1972) en cuanto a la correlación entre clase social y uso de código lingüístico, se ha considerado como aspectos relevantes de la misma, el planteamiento de dos tipos distintos de relaciones entre usos de la lengua y factores socioeconómicos y culturales.

La relación con la escuela se establece, desde el momento en que ésta promociona como medio de transmisión de cultura el uso del código elaborado. Código, por otra parte, relacionado con el mundo de la clase media, burguesía, tal como apuntábamos en el itinerario histórico de la escuela como institución transmisora de valores culturales esbozado. (Véase cap.I).

Desde el momento en que la escuela es el lugar de adquisición de *la cultura*, única y singular, como señala J. Torres (1992), y ésta no es coincidente con las otras culturas, las minoritarias, el uso del código restringido como forma habitual de habla, que se debe integrar en el marco escolar, supone una fuente potencial de diferencias y de discriminación implícita, fomentada desde la propia estructura del sistema educativo.

Los alumnos procedentes de familias en el que el uso del código restringido es usual y sólo se domina ese registro, su entrada y pervivencia en la escuela, se convierte en un proceso difícil y, generalmente conflictivo. Se trata de una reconversión de su lenguaje y de su cultura a una cultura y código lingüístico diferente, representado por la institución escolar y todos los participantes en ella. Esta reconversión, a la que se suele identificar con grados de escolarización o de integración, no siempre se realiza ni todos los implicados la desean realizar.

Los factores que intervienen en esta labor integradora son varios: por un lado, el deseo de continuar perteneciendo o no al ámbito cultural de la familia, frente a la inquietud o necesidad de integrarse en la cultura de la mayoría. En este punto se establecen expectativas de permanencia en el ámbito social de partida o de deseos de promoción socio-cultural, entendiéndose por tal la integración en la cultura predominante y mayoritaria. Por otro lado, hay que considerar el grado de aceptación o rechazo del currículum formal que se ofrece en la escuela y que el alumnado exprese.

De forma gráfica podríamos establecer en un eje de accisa las siguientes relaciones:

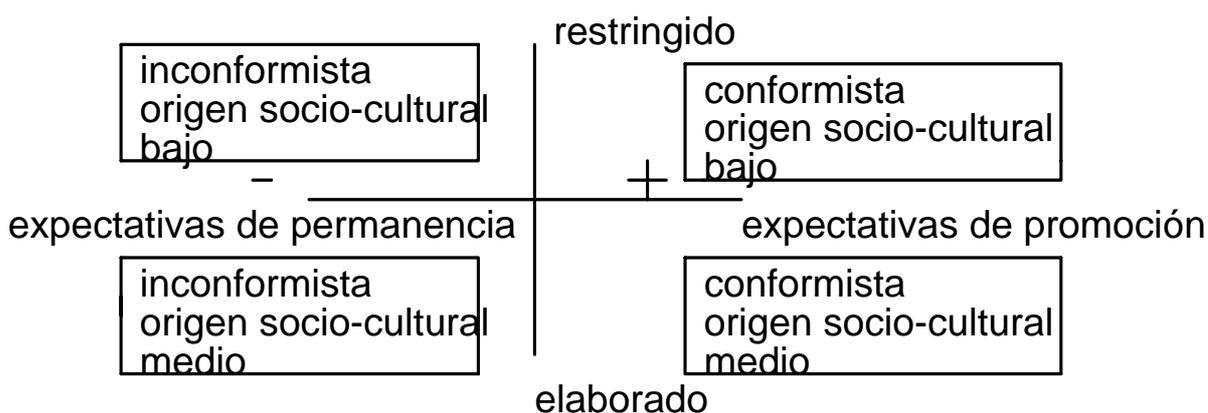


Fig. nº 2.8 .Tipología de alumnos según códigos lingüísticos y expectativas familiares.

Inspirados en los estudios de Berstein sobre pedagogía visible e invisible y los trabajos de J. Torres (1992) se puede establecer una tipología de alumnos en los centros escolares, que responden a la interrelación de variables provenientes del origen familiar, como los códigos lingüísticos utilizados más frecuentemente y las expectativas sobre la cultura que estas familias mantienen remarcando el choque o la integración de los mismos en el medio escolar, con la aceptación o rechazo de la cultura escolar y en ella el currículum que se propone.

Así ubicados en el cuadrante superior derecho de la figura se emmarcan aquellos alumnos que teniendo en origen un código restringido y partiendo de una situación de inferioridad respecto al código empleado por la escuela, se integra en su cultura y se esfuerza en adecuarse al medio escolar ya que las expectativas de promoción de la familia le estimula para que pague *el peaje* que le pide el sistema escolar y así pueda acceder al mundo de los estudios superiores y acceda al mundo de la cultura mayoritaria.

Estos alumnos son para J. Torres conformistas y tratan de implicarse al máximo posible en los procesos de aprendizaje y en las reglas de funcionamiento escolar.

Podemos considerar también conformistas aquellos cuyo origen familiar le ha facilitado el dominio de códigos de comunicación elaborados desde el nacimiento y, por tanto, ha facilitado su integración en el medio escolar, conectando de inmediato con su forma de hablar, con su forma de entender el mundo. Las expectativas familiares de promoción coinciden plenamente con las propuestas culturales de la escuela y el alumno no tiene más que aceptar la cultura escolar, para dar satisfacción a la familia y promocionar dentro de la cultura mayoritaria a la que pertenece.

En el extremo opuesto hallamos dos tipos de inconformistas que generan prácticas contrahegemónicas en las escuelas.

Aquellos alumnos de origen familiar y cultural bajo que encuentran dificultades en su integración escolar, debido a dominios comunicativos diferentes del escolar y además detecta que su mundo, su cultura, es distinta a la que se propone desde el currículum y desde las prácticas escolares. Estos alumnos mantienen, apoyados por las expectativas familiares y sociales, deseos de pertenencia a la cultura de origen, no ven necesario pagar el precio que la escuela les obliga a pagar por entrar en los medios culturales mayoritarios y se mantienen al margen. Tratan de mantener su identidad cultural con prácticas de resistencia al sistema .

En el cuadrante inferior del gráfico, se hallan los inconformistas, que a pesar de poseer un dominio del código de comunicación escolar, pertenecer a la cultura mayoritaria y existir en sus familias expectativas de promoción, optan por no acceder a ella y resistirse a la cultura escolar, yendo en contra de lo que se espera de ellos, por reafirmación personal o deseos de permanencia en el estatus inicial o rechazo a la cultura escolar. (Para ampliación del tema véase J. Torres , 1992: 133).

G. Berutto, (1974:149) señala que las dificultades que tienen los hablantes usuarios del código restringido para aprender la lengua que se promociona desde la escuela, no se debe a la superioridad de la misma, como código elaborado, al que los hablantes no saben llegar, sino solamente al hecho de que las técnicas de enseñanza, valoración y medida, están construidas sobre la lógica y la gramática del estándar; la lógica y la gramática del código restringido no es una sublógica y una subgramática, sino simplemente, otra lógica y otra gramática.

El análisis de estos hechos nos lleva a pensar en un posible origen de las diferencias discriminatorio. Los estilos de habla que aporta el alumno a la escuela, así como las expectativas familiares en torno a la cultura mayoritaria y los medios que ponen escuela y familia para aunar o separar esfuerzos son indicadores de diferencias, ya en el punto de partida.

A estos elementos de diferenciación iremos añadiendo algunos más, aunque sea a título de recuento, para dejar cada vez más patente que las diferencias reales que los alumnos poseen tanto iniciales como procesuales, el sistema educativo no debe transformarlas en desigualdades constantes, sino todo lo contrario, conocerlas, integrarlas y poner, cuanto menos, los medios para neutralizarlas, ya que no anularlas.

c) Valores y modelos de referencia socio-cultural.

Siguiendo la línea de análisis iniciada, hemos de considerar con P. Bourdieu (1967) en J. Gimeno (1989) que *la cultura escolar inculca en los individuos un conjunto de categorías de pensamiento que les permite comunicarse entre ellos y que la enseñanza modifica el contenido y el espíritu de la cultura que transmite y se constituye una cultura de clase fundada en la primacía de ciertos modos de pensar y expresarse.*

Se entiende por cultura no sólo un código común sino un *conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articula, según un arte de creación, una infinidad de esquemas particulares, aplicados a situaciones también particulares.*

La realidad cultural difiere según el grupo al que pertenece el individuo. El lenguaje y el pensamiento son dos elementos coadyuvantes de la cultura personal. La escuela ordena el pensamiento a través de la valoración de la realidad. La valoración que esta hace, responde a los parámetros culturales que preconiza, no siempre coincidentes con los que aporta el individuo al medio escolar.

Acceder a la cultura es acceder a una cultura, la de una clase y la de una nación (P. Bourdieu, 1967:36), pero ¿qué sucede con las otras culturas?

Los alumnos procedentes de otras culturas, de otras naciones, acceden a la institución escolar, con una realidad cultural diferenciada de la que le aporta la escuela a la que trata de integrarse.

Los esquemas de pensamiento particulares que aportan pueden estar ordenados y categorizados bajo modelos de referencia cultural semejantes o incluso totalmente extraños a los de la cultura escolar a la que se incorpora.

Como ilustración podemos citar los marcos de pensamiento y actuación que hay en las culturas islámicas respecto a la relación entre personas de distinto sexo, la distinta concepción de la sociedad y de su funcionamiento laboral, cultural, educativo...y, por tanto, en momentos de integración escolar, los mecanismos de absorción, aceptación o segregación, que puede desplegar la institución escolar, ante su función transmisora de los valores culturales de la clase dominante y de la nación.

Cualquiera de las tres posiciones, que adoptara la escuela, conlleva consecuencias de distinto orden. La posición más adoptada es la de absorción. Anular las raíces culturales de los alumnos, en pro de la obtención "garantizada" de una cultura de promoción social, ha sido y continúa siendo la postura mayoritariamente aceptada en la escuela tradicional; incluso, bajo argumentaciones de dar igualdad de oportunidades y no marginar a los alumnos de diferentes procedencias culturales.

La escuela transforma las identidades de los alumnos. Si la escuela logra sus objetivos, consigue cambiar las relaciones con la familia, con su cultura, con la sociedad que le rodea. El paso por la escuela trastoca conocimiento y valores.

Estos valores de nueva adquisición, que proporciona la escuela al alumno, pueden estar en íntima correlación con los que poseía a través de la familia, de la cultura en la que estaba inmerso o estar en franca contradicción con éstos. Las posturas que hay que adoptar por ambos lados no son las mismas en las dos situaciones.

La escuela trata de transmitir lo que B. Bernstein (1975:35) llama *orden de expresión*; es decir, *un complejo de conducta, carácter, modales , un orden moral que se aplica a cada alumno y a cada profesor*; a la vez que un *orden instrumental*, que tiene que ver con el complejo de actividades relativas a la adquisición de destrezas específicas.

La relación entre los dos órdenes puede ser una fuente de tensiones en las escuelas. El orden expresivo es primordialmente cohesivo, trata de unificar los comportamientos y lo hace a través de mecanismos pedagógicos y estrategias de unificación y el orden instrumental es básicamente divisorio, establece grupos diferenciados según consecución de habilidades específicas.

Los valores válidos desde el punto de vista de la escuela pueden no ser compartidos por las familias y/o por el alumno con modelos de referencia culturales distintos a los impuestos por la escuela.

Las diferencias entre alumnos vendrán marcadas por la aceptación o no de los valores transmitidos por la escuela y la correlación con los valores propios de la cultura que se aporta. Berstein aporta en su análisis de las situaciones escolares cinco tipos diferenciados de alumnos:

1. Aquellos alumnos muy implicados en la cultura escolar ya que comprenden los medios de transmisión de conocimientos y aceptan los fines, los valores que conllevan. En estos casos familia y cultura de origen comparten los valores que promueve la escuela. Se potencian mutuamente.
2. A este grupo pertenecen alumnos que su implicación es reducida. Comprenden los medios de transmisión pero no aceptan o incluso rechazan los fines, los valores propuestos. Mantienen su escala de valores y comportamientos por encima de la propuesta de orden expresivo de la escuela.
3. La implicación es escasa. La familia, la cultura en que se mueve el alumno, busca los fines y los valores aceptando que la escuela promociona en la escala social, pero no acepta los medios instrumentales que se le proponen.
4. Implicación nula, por parte del alumno. No acepta ni medios, ni fines; se mantiene una posición marginal respecto a la escuela. Pasa el periodo escolar sin importantes transformaciones personales ni culturales.
5. Permanecen alumno y familia en una ambigüedad respecto a los fines y a los medios. No aceptan los valores que la escuela les impone, pero comprenden los medios, aunque se mantienen alerta respecto a las consecuencias sociales que éstos puedan tener.

Esta tipología de alumnos nos lleva a considerar, como fuente de diferenciación, los valores que se sostienen en función de concepciones familiares, culturales y sociales, con clara influencia en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela.

La presentación de las diversas manifestaciones diferenciales de las personas, desde el ámbito psicológico, físico y social, ha pretendido aportar un nuevo elemento de aproximación al objetivo inicial: se trata de profundizar en la comprensión de una tarea compleja que se propone a los docentes: atender a la diversidad de alumnos desde la comprensión y aceptación de las diferencias individuales.

Con esta pretensión continuaré ahondando en las formas, recursos y medios que la legislación educativa actual, LOGSE, pone a disposición de los centros educativos para poder llevar a cabo la misión encomendada.

A modo de síntesis:

La atención a la diversidad como principio educativo.

<ul style="list-style-type: none"> • Precisión de conceptos 	Normalidad Diversidad Integración
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Todos somos diferentes 	→ Orígen de las diferencias		
<ul style="list-style-type: none"> • Vías de transformación de las diferencias a las desigualdades. 	La compensación La certificación El rechazo y/o la expulsión		
<ul style="list-style-type: none"> • Vías de transformación de las desigualdades a las diferencias. <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias individuales 	▶ Psicológicas <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 2px;"> Estilos cognitivos y aprendizaje Estilos cognitivos y estrategias Enfoques de aprendizaje y motivación Capacidad y procesamiento información </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">→ Físicas</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 2px;"> Género Salud Étnicas </td> </tr> </table>	Estilos cognitivos y aprendizaje Estilos cognitivos y estrategias Enfoques de aprendizaje y motivación Capacidad y procesamiento información	Género Salud Étnicas
Estilos cognitivos y aprendizaje Estilos cognitivos y estrategias Enfoques de aprendizaje y motivación Capacidad y procesamiento información			
Género Salud Étnicas			
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias sociales 	Socio-económicas Códigos y lenguaje Valores y modelos culturales		

CAPÍTULO TERCERO

LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD. **NUEVO PLANTEAMIENTO DE** **LA REFORMA EDUCATIVA.**

Tal como se ha descrito en el anterior capítulo, las personas manifiestan su singularidad a través de un amplio abanico de rasgos individuales, que las diferencia de sus congéneres. Al mismo tiempo, mantienen un sólido núcleo de semejanzas que las aproxima entre sí.

Con el fin de dar respuesta al derecho a la educación, recogido en la Constitución Española (1978, art. 27), que tienen todos los ciudadanos, los poderes públicos han ido desarrollando políticas de regulación y previsión de medios que tiene por finalidad conseguir los objetivos propuestos, a tal efecto. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación L.O.D.E de 8/1985 de 3 de julio, desarrollada a través de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo L.O.G.S.E. de 1/1990 de 3 de octubre, permite concretar objetivos y acciones en la línea del artículo 27 que afirma:

1. *Todo el mundo tiene derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana con el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y las libertades fundamentales.*

Es necesario destacar la importancia de considerar a todas las personas sujeto de derecho a la educación. Hemos visto que la heterogeneidad interpersonal es amplia. De ahí que, para atender, desde las instituciones, la diversidad de necesidades educativas que cada persona, sujeto de educación, presenta, es necesario ir adquiriendo conciencia de la complejidad de la tarea, al tiempo que es preciso conceptualizar las diversas situaciones en que las personas se desarrollan y se manifiestan.

En primer lugar, considerando como propio de la educación formal, en la que nos movemos, el marco de la institución escolar, los alumnos presentan un sinnúmero de situaciones y problemáticas personales que, añadidas a sus características físicas, psicológicas y sociales, les convierte en caso único e irrepetible. Para la Administración educativa, como órgano directriz de las actuaciones en los centros educativos, supone una tarea ardua la resolución eficaz de este objetivo.

Trataré de profundizar, en los apartados siguientes, sobre dichas dificultades y la incidencia que puede tener en los centros y en las aulas. Para ello, describiré someramente el itinerario pedagógico que ha seguido la educación especial, definiendo el concepto de la misma, los sujetos de la misma, y entraré en la presentación y discusión de los medios y los recursos que se ponen a su disposición, dado que, tradicionalmente, el aula de educación especial ha sido identificada como el instrumento principal para atender la diversidad.

Todo ello para enmarcar conceptualmente el campo de estudio del presente trabajo dentro del tratamiento de la diversidad *ordinaria*, como en su momento argumentaré.

1. La atención a la diversidad desde el Diseño Curricular.

1.1. Itinerario pedagógico en el tratamiento de la diversidad.

En las últimas décadas se han ido dando soluciones, en mi opinión, parciales y sectoriales al problema de atención a la diversidad. Las medidas han partido de presupuestos no acordes con las premisas constructivistas actuales.

Las actuaciones en el campo del tratamiento de la diversidad de necesidades educativas no se realizan hasta 1945, con la publicación de una serie de leyes que proponen acciones en torno a los disminuidos físicos y psíquicos, considerándolos sujetos de Educación Especial, en contraposición con los demás alumnos, que acuden a las escuelas ordinarias.

Desde el punto de vista legislativo, se regula una situación anterior, que atendía a este tipo de alumno desde la vertiente caritativa y asistencial, a través de la ley del 17 de julio de 1945; la creación del Patronato de Educación Especial en 1956; la Ley General de Educación de 1970; el Plan Nacional de Educación Especial, en 1978 y la propia Constitución Española de 1978 en su art. 49 afirmando:

Los poderes públicos llevarán a término la política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieren y amparará especialmente en la consecución de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos.

En este intervalo de tiempo se transfirieron las competencias en materia de educación a la Generalitat de Catalunya (1980), aprobándose la Ley 13/82 de integración social de los Minusválidos. (BOE nº 103 del 30.4.1982), destacando en el artículo 23, las condiciones incipientes para la integración:

1. *El minusválido se integrará en el sistema ordinario de educación general y recibirá, si conviene, los programas de ayuda y los recursos que la presente Ley reconoce.*
2. *La educación especial será impartida, transitoriamente o definitivamente, a aquellos minusválidos a los que resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario.*

La propia Ley Orgánica del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio de 1985) plantea el tratamiento de la diversidad desde un enfoque global e integrador.

Con ella se pasa, de pleno derecho, del modelo de atención a la diversidad basado en el déficit al modelo basado en las necesidades educativas especiales.

En el período de 1965-70, los niños y niñas que presentan graves deficiencias se encuentran en una situación de aislamiento total, ya sea en casa, o en el hospital. Es frecuente que estén sin escolarizar o mal escolarizados, en centros escolares inadecuados a sus necesidades o en asociaciones asistenciales.

La necesidad de comunicación y de dar respuesta adecuada a estas personas condujo a crear escuelas que reunían a niños y niñas con necesidades comunes. Generalmente surgieron al amparo de instituciones médicas.

A partir de 1970-75, surgen movimientos críticos referentes a la marginación que supone este tipo de atención en centros de educación especial, movimientos nacidos en el ámbito de la psiquiatría y apoyados por pedagogos.

Algunas críticas se basaron en aspectos como: la necesidad de un tratamiento individual, y en grupos reducidos, que no se producía; añadiendo la excesiva dependencia de criterios médicos más que pedagógicos, así como la falta de independencia, y de libertad de acción pedagógica de estas escuelas, debido a que en su mayoría dependían económicamente de asociaciones de padres de los niños afectados o de asociaciones benéficas, que marcaban la línea de actuación.

Estos movimientos críticos llevaron, en los años 1975-80, a una ruptura con los modelos pedagógicos, médicos y administrativos, iniciándose las primeras experiencias de integración con niños deficientes sensoriales en Cataluña.

El modelo de atención que se propone pretende superar el modelo médico que había prevalecido, fomentando una modificación de la idea de enfermo o de paciente, que hasta el momento existía, hacia la de un individuo con posibilidades.

Respecto al modelo pedagógico se potencia el trabajo individualizado, respetando las diferencias de cada niño o niña, además de considerar básico la extensión del trabajo pedagógico a otros tipos de instituciones de ámbito no formal; así colonias infantiles, asociaciones para el ocio, etc...

En cuanto a la situación administrativa se pretende que deje de ser benéfica y que la administración educativa se encargue de este sector, al igual que del resto de alumnos.

En los años 80, después de la publicación en el Reino Unido del Informe Warnock (1978) en el cual se explicaba que: *Las necesidades de cada alumno le son específicas: son aquello que necesita si se quiere que progrese*; se parte de la idea de que todos los alumnos requieren a lo largo de su escolaridad algún tipo de ayuda sea de tipo personal, técnico o material. En palabras del informe citado: *las necesidades educativas conforman, en líneas generales, un continuum*.

Es entonces cuando se publica una serie de normativas que van concretando estos presupuestos e instrumentalizando su puesta en marcha.

La Circular de 4 de setiembre de 1981 de la Secretaría General Técnica de la Generalitat de Cataluña, recién traspasadas las competencias en materia de educación, establece criterios de actuación en el campo de la educación especial.

Introduce un concepto más amplio y más flexible de educación especial que se entiende por: *todas aquellas ayudas que es necesario dar al niño o niña, ya sea temporalmente o bien de forma permanente, para evitar o superar un "handicap". Estas ayudas o programas pedagógicos especiales pueden desarrollarse tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial.*

En el apartado 2.8 de esta Circular se pone énfasis en abandonar la idea de categorización de las necesidades de los alumnos a partir de sus disminuciones, para pasar a considerar un modelo de actuación que considera la identificación y determinación de las ayudas pedagógicas que es necesario proporcionar al alumno y a la alumna para que asuma los objetivos educativos previstos en el currículum. Desde este punto de vista, se considera la disminución como un indicador más que puede ayudar a concretar el tipo de ayuda que precisa para responder a sus necesidades educativas. Es un factor más, que debe ser complementado con los provenientes del medio escolar, familiar y social.

En base a estos presupuestos el Decreto 117/1984 ordena la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario, promueve el tratamiento que actualmente recibe la misma y destaca su art. 1-2 y 3 definiendo: primero, el tipo de alumno/a que puede recibir educación especial (art.1); segundo, el concepto de educación especial (art.2); el criterio de integración (art.3) que conviene considerar.

Art. 1. Se consideran sujetos de educación especial a todos aquellos niños, adolescentes o adultos que, ya sea temporalmente o de forma permanente, requieren una ayuda pedagógica especial para asumir convenientemente el máximo nivel educativo de acuerdo con sus capacidades.

Art.2. La educación especial se concreta en todos aquellos medios de orden personal, técnico y material puestos a disposición de los diferentes niveles educativos del sistema escolar ordinario, para que éste dé pleno cumplimiento al derecho constitucional de estos ciudadanos a la educación.

Art.3. Todos los alumnos disminuidos recibirán la educación que requieren, preferentemente en el marco del sistema educativo ordinario. El criterio integrador será flexible y dinámico en función de la evolución del alumno y se aplicará de manera que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades.

Según se afirma en el documento sobre *La respuesta a las necesidades educativas especiales* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1991: 6):

Este nuevo enfoque supera importantes limitaciones del enfoque anterior, pero también introduce factores que hacen más compleja las tareas de gestión y planificación de servicios.

Es evidentemente más fácil gestionar y planificar servicios de acuerdo con las condiciones personales de los alumnos (disminuciones, cocientes intelectuales, etc...) que hacerlo- como pide el nuevo planteamiento- considerando las necesidades educativas como un contínuum desde las más ordinarias hasta las más específicas. Aceptar este contínuum de necesidades y por tanto de servicios, supone la inexistencia de fronteras que permitan fácilmente determinar categorías o grupos de alumnos o tipologías de servicios.

1.2. El tratamiento de la diversidad en el Diseño Curricular.

a) El tratamiento de la diversidad desde la Educación Especial

Tal como se ha considerado, la educación especial ha sufrido una evolución en el tiempo, que le ha permitido dejar de ser el recurso por excelencia para atender a las personas con disminuciones personales y dificultades escolares, para pasar a ser un recurso más en el tratamiento de diversidad de necesidades educativas que presenta el alumnado.

Este cambio es de especial interés para comprender el auténtico significado que el Diseño Curricular expresa al hablar de la necesidad de atender a la diversidad de alumnos (Coll, 1986).

El currículum de la etapa de enseñanza obligatoria, tanto de la etapa primaria como de la secundaria afirma que (Dpt. D'Ensenyament, 1992:18):

Los alumnos son diferentes entre ellos y éste ha de ser el punto de partida de toda la acción educativa. La diversidad lo es desde múltiples puntos de vista: social, cultural, económico, pero también por causas familiares, por formas de ser individuales, ritmos, estilos de aprendizaje, procedimientos de construcción del propio pensamiento y por la motivación o relación que cada niño o niña tenga hacia el aprendizaje y la escuela en general.

Respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades ha de ser el propósito de la escuela.

En definitiva, se trata de garantizar un equilibrio entre la diversidad del alumnado y la comprensividad del currículum, diversificando la intervención pedagógica y creando las condiciones adecuadas que permitan el progreso de cada chico y chica.

Esta visión que presenta el Diseño Curricular en las orientaciones para la etapa del Currículum, sobre la atención a la diversidad, desde el marco de la escuela ordinaria, amplía considerablemente las funciones de los centros educativos.

Es una tarea, que en opinión de la propia Administración educativa (Dpt. D'Ensenyament, 1991), se considera compleja. Se trata de atender a todo el alumnado que acude a los centros educativos desde sus características personales y en función de sus necesidades educativas. Estas se darán en unas coordenadas de menor a mayor necesidad de ayuda; es el caso de los alumnos con disminuciones y “handicaps” integrados en los centros ordinarios e incluso requerirán el concurso de especialistas, acudiendo de forma temporal o permanente a centros de educación especial.

Los principios que, según normativa, rigen en estos casos son: *el de normalización*, en el sentido de dar oportunidades a estos alumnos que asisten a la escuela especial, de poder incorporarse a tiempo parcial o progresivamente en la escuela ordinaria en función de sus posibilidades y el de integración, facilitando al alumno y a la alumna la participación en los grupos con todos sus derechos, en la medida de sus posibilidades.

b) El tratamiento de la diversidad en los centros ordinarios.

Esta investigación se enmarca en el ámbito de la atención a la diversidad de necesidades educativas ofrecidas en los centros educativos ordinarios. Trataremos, pues, de centrar nuestro interés, en los medios y recursos que prevé el Diseño Curricular para posibilitar la realización de estos planteamientos y las vicisitudes por las que los centros educativos están pasando en su deseo de dar respuesta adecuada a este objetivo.

Para llevar a cabo estas propuestas, es necesario considerar el marco en que se desarrollan y describir aquellas características de los centros, que permiten implementar de manera sólida y perdurable, los medios y recursos más adecuados, respecto al tratamiento de la diversidad.

Señalaré tres aspectos influyentes en este proceso:

- 1.El grado de autonomía que posee el centro.
- 2.El nivel de organización institucional
- 3.La dirección y el grado de consolidación de los equipos docentes.

Respecto al punto primero, la LOGSE recoge en el Título IV, sobre la calidad de la enseñanza, art. 57, apartado 4. las directrices que regirán para los centros educativos, a partir de la aplicación de esta Ley, de forma que:

Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipos de profesores.

Así queda recogida, desde el marco legal, la necesidad de ejercer una autonomía, en el campo curricular y organizativo, ampliando de forma más restrictiva la autonomía sobre gestión económica. (Art. 58.2).

En el campo curricular y organizativo, permite que los centros puedan contextualizar los objetivos generales de la enseñanza para la etapa obligatoria y establezcan líneas de intervención pedagógica adecuada a las necesidades de sus alumnos y de los profesores, concretándose en la macroadaptación a la diversidad de los alumnos, que se recoge en los planteamientos institucionales: Proyecto Educativo del Centro y Proyecto Curricular primordialmente y en las microadaptaciones o adaptaciones curriculares individuales, que constituyen, el aspecto más novedoso de la Ley en este campo.

La autonomía institucional presenta en los centros diversos grados de desarrollo.

Si se establecen dos modelos extremos de organización del sistema escolar: la escuela dependiente y la escuela autónoma, tal como presenta Gairín (1993), se puede observar que los centros educativos, tras la LOGSE se hallan en una situación intermedia. Diríamos que, a partir de un marco legislativo que da relevancia a la autonomía de los centros, éstos presentan un amplio abanico de diferencias, en cuanto al progreso hacia la autonomía que realmente logran.

Son diferencias generadas por los diversos contextos en que se sitúan, diferentes estructuras en las que se desarrollan, culturas de carácter diferenciado que permiten una madurez o inmadurez en el ámbito de las relaciones, de los equipos... y todos aquellos aspectos internos que generan respuestas hacia el medio social que, como sistema abierto, en la institución escolar influyen.

Ahora bien, además de las causas internas, provenientes de las características singulares de los centros, con J. Gairín (1991) afirmo que *las diferencias no sólo obedecen a causas internas, sino que también dependen de la forma como se estructura el sistema escolar.*

En el modelo de *escuela dependiente*, la organización del sistema educativo se realiza de forma centralizada. La Administración educativa asume el papel de regulación y control, llevando a la consideración del centro educativo, como ejecutor de las normas y directrices recibidas.

En el aspecto curricular, los centros educativos se convierten en transmisores de conocimientos basados en un currículum cerrado, por cuanto los programas que recibe la escuela como base de enseñanza, son programas prefijados y prescriptivos para cada nivel educativo, desarrollándose uniformemente en los centros.

En cuanto a la organización de la institución escolar, en este tipo de estructura, los planteamientos institucionales del centro son impuestos por la administración; se trata primordialmente de aplicar la normativa que ésta desarrolla, ante la cual no parecen necesarios planteamientos pedagógicos que rebasen las posibilidades preestablecidas desde el marco general de todos los centros.

El sistema relacional se ve afectado en cuanto a la participación, que principalmente se mueve en el marco de la información. El Claustro de profesores se informa, debe conocer a fondo los contenidos curriculares para poder transmitirlos con fidelidad, así como debe ser conocedor de la normativa vigente para respetarla y poder llevarla a cabo.

En esta estructura, la comunicación explícita es vertical, de sentido descendente, la dirección informa al Claustro, no hay necesidad de grandes decisiones, y de forma implícita, se desarrolla una comunicación ascendente, que recoge las opiniones, oposiciones, desajustes y decisiones individuales o colectivas de los miembros del Claustro.

De modo que la función de la dirección, como elemento decisivo en este modelo de estructura, consiste en la gestión burocrática y de control de los recursos humanos, materiales y funcionales, desde una visión pragmática de los objetivos. Sintéticamente se podría expresar del siguiente modo: Lo importante es que la escuela funcione. Entendiéndose por funcionar el que se dé el servicio social de custodia y enseñanza que ofrece sin alteraciones y observando los programas educativos y la normativa establecida.

El segundo modelo de estructura del sistema educativo correspondería a *la escuela plenamente autónoma*. Como el anterior son modelos extremos, que se han concretado y se están concretando en la actualidad en diversos grados, manteniendo una amplia diversidad de situaciones en los centros.

La organización del sistema responde a la descentralización. La idea que preside el ámbito administrativo es la de la coordinación, a partir de una normativa marco que permita el desarrollo individual de propuestas procedentes de sectores de la Administración.

Véase, desarrollada en el Cap. V., una manifestación de descentralización, que viene practicando el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en el ámbito de la formación permanente del profesorado; especialmente, en los Planes de Actividades de Formación Permanente de Zona (P.A.F.P.Z), actualmente (PFZ).

Los aspectos curriculares se convierten en el eje de autonomía del profesorado al adquirir el currículum un carácter abierto. Esta propiedad de abertura se la confiere el hecho de establecer unos contenidos mínimos prescriptivos, que el profesorado puede adaptar a las necesidades del alumnado, según el contexto educativo del centro.

Por ello la organización del Centro adquiere una gran relevancia. Se requieren unos planteamientos institucionales propios de cada centro. De modo que para su elaboración la Administración educativa tutoriza el proceso estableciendo períodos y ayudas específicas de discusión y reflexión en torno a los proyectos educativos y proyectos curriculares. Pero se espera que el Claustro de los centros elabore el marco de actuación. El profesorado interviene en el currículum, lo adapta y lo contextualiza.

Para desarrollar esta estructura, donde la autonomía es pieza clave, es necesario generar un clima de participación en el que la toma de decisiones se convierte en la herramienta de trabajo usual. La comunicación es eminentemente horizontal, siendo ámbitos habituales de trabajo el ciclo, las comisiones de profesores o los departamentos.

En cuanto a la dirección, el equipo directivo organiza, dinamiza y planifica la actuación del Claustro de profesores. Su perfil, como directivos, mantiene características de tipo político, mediador entre conflictos y se adapta a las situaciones de forma democrática.

Tal como vemos sintetizado en la fig. nº 3.1 (.Gairín, 1993), los marcos de actuación que generan estos dos modelos pueden considerarse extremos. En nuestro sistema educativo ha predominado, en tiempos pasados, la estructura que promueve el modelo de escuela dependiente. En ese marco los centros han hallado resquicios legales que les han permitido cierto grado de autonomía, podríamos decir, clandestina, que les ha permitido ir cumpliendo sus objetivos educativos. En cuanto al modelo de escuela autónoma, que promueve la LOGSE, se considera una transición hacia modelos más autónomos e independientes. En él se hallan también restos manifiestos de rasgos descriptivos que marcaban el perfil de la escuela dependiente.

VARIABLES	ESCUELA DEPENDIENTE	ESCUELA AUTÓNOMA
ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA		
Decisiones de política educativa	Centralizadas	Descentralizadas
Papel de la administración	Regulación, control	Coordinación, normativa
Currículum	Cerrado	Abierto
Servicios Técnicos	Centralizados	Descentralizados
Papel de los técnicos	Prescriptivo	Asesor
Formación del profesor	Masificada, individualista	Centrada en la institución
ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN		
Planteamientos institucionales	Impuestos	Propio
Estructura: De participación	No existen	Múltiples
Estructuras pedagógicas	No son necesarias	Imprescindibles
Sistema relacional		
* Comunicación	Vertical	Horizontal
* Participación	Información	Toma de decisiones
* Decisiones	Impuestas	Colaborativas
Profesor	Individualista	Cooperativo
Funciones organizativas		
LA DIRECCIÓN		
Actuación	Gestor	Organizador
Acceso	Oposición, nombramiento	Elección
Funciones	Burocráticas, control	Animador, coordinador
Tipología	Autocrática	Participativa
Estilo docente	Autoritario	Democrático
Perfil	Técnico	Político
	Pragmático	Situacional

Fig. nº 3.1. Algunas características de dos modelos de organización del sistema escolar. (J.Gairín, 1991a:12).

En esta situación transitoria, de paso de una dependencia a una autonomía, los centros afrontan el objetivo de ofrecer un tratamiento adecuado a la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos, considerando dos variables: los recursos y los medios que propone el Diseño Curricular y sus propias características como centros educativos.

2. Elementos que intervienen en el tratamiento de la diversidad.

2.1. El Proyecto Educativo y El Proyecto Curricular de Centro como primera medida para el tratamiento de la diversidad.

Desde el punto de vista de la atención a la diversidad, como principio que impulsa la Reforma educativa actual, podemos considerar que el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) es el marco ideológico y organizativo que enmarca la actuación de los miembros del centro. En palabras de S. Antúnez (1991: 9), se ha de entender como *el primer paso teórico en la planificación del centro escolar, como el eje vertebrador y la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa del centro.*

El P.E.C. debe ser aprobado por el Consejo Escolar, como muestra de máxima representación y participación en los planteamientos en él expuestos. Se concibe como *una propuesta integral que permite dirigir el proceso de intervención educativa en una institución escolar. Es sobre todo, un contrato que compromete a todos los miembros de la comunidad escolar con una finalidad común. Es el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de datos, de necesidades y expectativas* (Antúnez, 1991:17).

En él quedan explicitados los rasgos de identidad del centro, las intenciones educativas que van a servir de base para las actuaciones, los objetivos que como centro se plantean conseguir, así como la estructura organizativa que se implementará para hacer realidad las propuestas anteriores. Según representa Antúnez (1991:17), la composición del P.E.C responde a un esquema como éste:

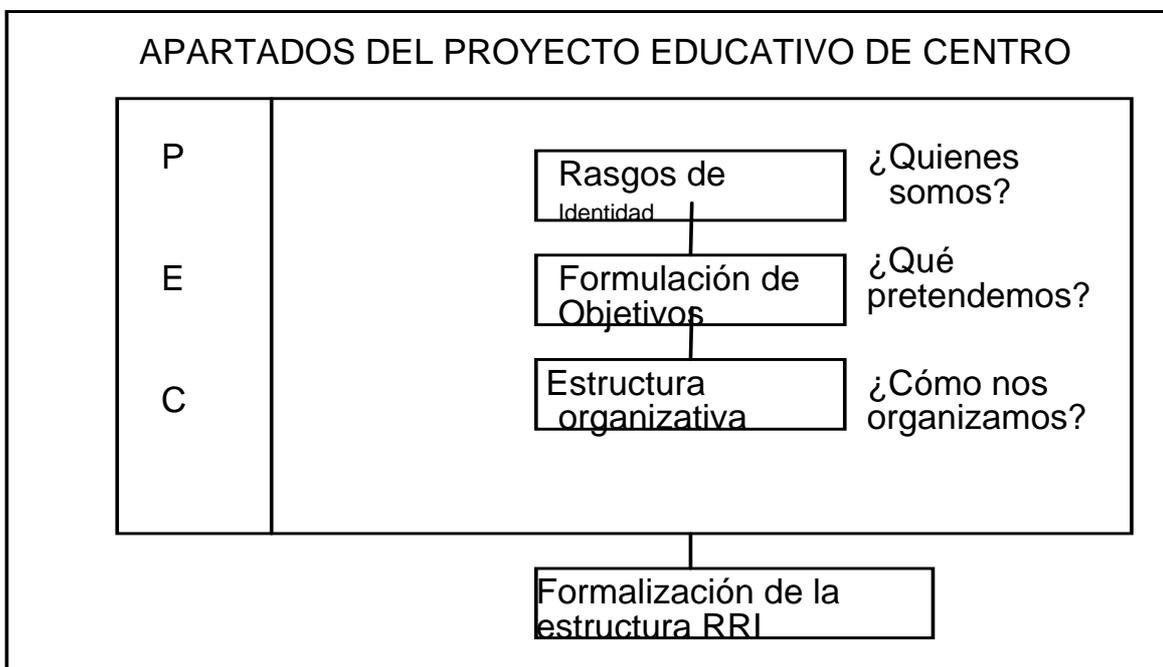


Fig. nº 3.2. Elementos del P.E.C. (Antúnez,1991).

Estos elementos que constituyen el P.E.C. se han de elaborar, a través de un amplio debate que se instaure en los centros educativos. Tiene la particularidad de ser aprobado por

el Consejo Escolar, donde están representados todos los sectores de la comunidad escolar y a su vez haber sido elaborado con el consenso generado en los núcleos internos de discusión, lo que le lleva a ser el instrumento clave de la vida escolar. Constituye la guía en la intervención educativa, de ahí su importancia en la puesta en marcha de principios tan relevantes como el de la atención a la diversidad.

La práctica educativa de los centros, en cuanto a la elaboración del Proyecto Educativo viene siendo muy diversa en sus realizaciones. Los ritmos de elaboración del documento, las dinámicas de discusión y debate empleadas presentan diferentes grados de profundidad y de acuerdo, pero interesa destacar la unanimidad en los principios educativos que se establecen en ellos.

El Centro cuando tiene que establecer los principios educativos que regirán su actuación y posteriormente sus objetivos, mantiene como referencia el Marco Curricular (Coll, 1986) y las directrices aportadas por el Diseño Curricular aportado por la Administración educativa. De ahí que exista bastante afinidad de criterios, en cuanto a los principios establecidos. Por otro lado son de difícil rechazo o discusión dado que se sustentan en criterios democráticos, igualitarios y comprensivos, según las demandas de la sociedad actual y por tanto en clara conexión con los objetivos de la institución escolar.

Uno de estos principios es la necesidad de atender de forma individual y diversificada al alumnado que acude al centro.

Establecer este principio educativo implica tomar decisiones curriculares y organizativas que permitan hacerlo realidad. Es obvio que un centro que haya discutido, consensuado y aprobado en el P.E.C. este principio como línea directriz de acción, no puede mantener en la práctica de aula, actuaciones segregadoras y/ o métodos uniformadores. A título de reflexión, no sería coherente mantener al alumno árabe, recién llegado al país, que apenas conoce la lengua, realizando trabajos de composición literaria, tal como realizan sus compañeros y compañeras de quinto curso de primaria, sólo porque por su edad ha sido incorporado a dicho nivel.

En éste y otros muchos casos que iré describiendo, será conveniente aplicar aquellas concreciones curriculares y organizativas que se desprenden del consenso realizado en torno a este principio y que la comunidad educativa ha asumido y plasmado en el documento marco de actuación: el P.E.C.

Complemento ineludible del P.E.C. es el Proyecto Curricular de Centro. Este constituye la concreción documental del despliegue curricular. Ha de estar en clara conexión con la propuesta prescriptiva establecida, es decir ha de respetar el currículum establecido para cada etapa.

Se regula en el Decreto 75/1992 de 9 de marzo (D.O.G.C nº1578 de 3.4.1992) por el cual se establece la Ordenación general de las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. Se considera el

decreto marco para la elaboración del Proyecto Curricular. Presenta la conceptualización del currículum como un conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de guiar la acción docente.

Los Decretos 94/1992 y 95/1992 de 28 de abril (D.O.G.C. nº 1593 de 13 mayo) que desarrollan el anterior estableciendo la ordenación curricular de estas etapas. El Decreto 223/1992 de 25 de setiembre ha modificado los anteriores.

La Circular de 16 de noviembre de 1992, relativa a las instrucciones para el proceso de elaboración del P.C.C. concreta las resoluciones de 3 de junio de 1992 publicada en el Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament (nº 435, any X, juny 1992), en el caso de la Autonomía catalana.

En esta Circular se dan instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes, públicos y privados de Educación Infantil, Primaria, de E.G.B. y de los centros de Educación Especial para el curso 1992-1993.

Tutoriza el proceso de elaboración del PCC, marcando objetivos a lograr en este proceso, así como una temporización orientativa.

La Resolución de 18 de junio de 1993 publicada en el Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament (nº 489, any XI, juliol 1993) además de dar instrucciones de organización y funcionamiento de los centros públicos de Cataluña que imparten las etapas anteriormente citadas, para el curso escolar 1993-1994, los artículos: 3.2 p.7993 hace referencia a cómo elaborar el PCC, establece las funciones del Jefe de estudios respecto al PCC, haciendo referencia a las instrucciones de la Circular 16 noviembre 1992 como a instrucciones concretas que deben seguir.

El artículo 5.1 pone de relieve la necesidad de orientar el PCC desde el punto de vista de la atención a la diversidad y el 5.3 hace referencia a las adaptaciones organizativas que se han de recoger en el PCC.

Además de estar en clara consonancia con la normativa que lo regula, debe ser coherente con los compromisos establecidos en el P.E.C. Esta coherencia en la concreción curricular se manifiesta en cada uno de los pasos que da el centro en el proceso de discusión, reflexión y elaboración del P.C.C.

La contextualización de los objetivos generales de etapa que el centro debe realizar debe expresar la primera medida de atención a la diversidad que se propone el centro. Se ha llamado la macroadaptación curricular en relación con la microadaptación curricular que suponen las adaptaciones curriculares individuales.

El centro se propone personalizar los objetivos generales de la etapa que son prescriptivos. Podemos decir que, para comprender la importancia de la primera medida, las capacidades generales que se expresan para todos los alumnos que están dentro de la etapa, pasan de ser estándares a ser particulares. Diríamos que deben adaptarse al contexto socio-cultural del centro, a las características particulares de los alumnos y de los profesores, así como a las posibilidades organizativas que permiten al Centro realizarlos.

Contextualizar los objetivos generales de la etapa, para pasar a constituir los objetivos generales de centro, consiste en recoger datos del entorno, conocer ampliamente las necesidades reales del alumnado que asiste al mismo, así como una reflexión realista de los medios humanos, materiales y organizativos que permitan una priorización, una ampliación, una explicitación propia y particular de cada situación educativa. Cada centro, pues, hace con ello, una primera adaptación a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

A partir de la contextualización de los objetivos generales de etapa y teniendo constituidos los objetivos generales de centro, la reflexión en torno al significado de la enseñanza de las áreas, la forma cómo se enseñan, la organización de los objetivos y contenidos en ciclos, en el caso de primaria, en créditos en el caso de secundaria, la secuenciación de los mismos y, por tanto, el tratamiento global y/o interdisciplinar en dichas secuencias (Zabala, 1990:32), son secuencias o pasos, junto con los criterios que se establezcan de evaluación y metodología y recursos, que los docentes suelen dar para elaborar el P. C. C.

El método y la estrategia empleada en dicha elaboración, puede ser de carácter deductivo, cuando el objeto de reflexión son, en primer lugar, los objetivos generales del centro, para llegar a la práctica de aula o bien una estrategia de carácter inductivo, cuando se parte de la reflexión en la práctica hasta el establecimiento de los objetivos generales del centro. Es una cuestión, a mi modo de ver, poco relevante. Lo importante es que en ambos casos o desde cualquier otro procedimiento, la coherencia educativa se mantenga. Este es el objetivo primordial de todo el trabajo que realizan los docentes en torno al P.C.C: lograr establecer una línea de intervención educativa coherente con los principios y objetivos establecidos en el P. E. C y en el Diseño Curricular que aporta el Sistema Educativo, si se logra cualquier estrategia participativa y colectiva es buena.

Como ilustración de las dificultades que los centros encuentran en la consecución de esta coherencia educativa, objetivo principal del P.C.C, describiré algunos focos de contradicción que vengo detectando, en mi condición de asesora y formadora de formadores, por encargo del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, desde el curso escolar 1991-92 ininterrumpidamente; en particular, aquellos que establecen claras contradicciones con la atención a la diversidad: principio, por otro lado, que se halla en todos los P.E.C y P. C.C. asesorados.

Un primer elemento que debo señalar es el tratamiento que se le da a la discusión y el debate que se realiza en los equipos docentes, referente a la atención a la diversidad.

Se suele comenzar su discusión y debate como un punto más que hay que tratar, generalmente, después de la secuenciación y el tratamiento metodológico y evaluativo de los contenidos; cuando, de hecho, el tratamiento de la diversidad atañe a toda la concepción que está en la base de las anteriores decisiones. Así, los acuerdos en torno a las secuencias de contenidos y objetivos de forma diversificada en grados de dificultad, o bien el establecimiento de unos criterios organizativos que faciliten la flexibilidad de agrupación de los alumnos, debieran estar presididos por un acuerdo marco sobre la necesidad de atención a la diversidad, que los tratara como una cuestión puntual, en lugar de una cuestión fundamental.

Otro aspecto que se debe considerar es la relación que se establece entre los acuerdos establecidos en el P.C.C. sobre el uso de materiales curriculares y el tratamiento de la diversidad. Se suele acordar una metodología y una realización de actividades diversificadas y en cambio es frecuente mantener, como material curricular prioritario, el libro de texto, casi en exclusividad. El libro de texto mantiene unas propuestas curriculares de tratamiento de los contenidos que difícilmente se adaptan a las necesidades de cada centro, de cada grupo, de cada alumno y alumna.

Se hace necesario constatar cuál es el tratamiento de los contenidos y de la metodología que realiza cualquier libro de texto, y/ o material que se pueda usar en las aulas, contrastar con las propuestas realizadas en el P. C.C y adaptar dicho material a los acuerdos que sobre atención a la diversidad se hayan realizado.

Los aspectos organizativos, el espacio, el tiempo, son factores decisivos en el logro de esta coherencia.

La posibilidad de adoptar diferentes tipos de agrupaciones, en función de las plantillas de profesorado del centro y no en función de las necesidades reales de los alumnos. La falta de flexibilidad de los edificios, concebidos para desarrollar una metodología concreta, uniformadora, rígida en cuanto a los contextos, un aula / un grupo/clase, convierte en difícil la realización de un tratamiento diversificado. Un aspecto de este tratamiento, que adquiere una relevancia capital, es la tutoría, el seguimiento individualizado del alumno; en muchos centros no poseen el espacio adecuado para llevar a cabo los encuentros profesor/a - alumno/a que sería necesario.

Además del espacio es necesario considerar el factor tiempo. Podemos considerar una premisa que no se cumple. *Diversificar es mucho más costoso que unificar*. Es decir, requiere mucho más tiempo llevar a cabo una enseñanza que atienda las individualidades que si el fundamento de la actuación educativa es colectivo y uniforme.

El tiempo de docencia se tendría que redistribuir en función de los nuevos criterios. Mantener situaciones educativas donde se fraccionan las actividades de aprendizaje en cuarenta o cuarenta y cinco minutos por materia, caso de ciclo superior, en algunos centros o intervenciones muy frecuentes de diferentes especialistas: música, educación física, lenguas extranjeras... en el caso de ciclo inicial y medio, no es un buen modo de atender a los alumnos con ritmos lentos o necesidad de tranquilidad para asimilar. La dispersión de atención no favorece a los más necesitados.

La práctica evaluativa, que no el concepto es otro punto débil en el logro de los objetivos propuestos en el P.C.C. Generalmente se adopta un concepto de evaluación que la hace continua, global, integrada en el proceso de enseñanza- aprendizaje, diversificada y de carácter inicial, formativa y sumativa, siguiendo la normativa vigente. (Dpt. D'Ensenyament, 1994), ahora bien, la observación sistemática individual que se propone como medio evaluador y que recoge la intención de dar respuesta a las necesidades de cada alumno/a, se está incorporando en las aulas de forma lenta y no siempre eficaz. Los objetivos y capacidades recogidos en los registros de observación sistemática que se comienzan a emplear, aún tienen escasa relación con la ayuda individual a partir de los errores, a partir de las carencias y, por otro lado, aún no existe una clara correlación entre los datos observados en los registros y los informes que se realizan para padres, alumnos y otros profesores. De estos registros el docente debe seleccionar aquella información

necesaria para cada uno de los colectivos señalados, no en igual grado, no desde los mismos enfoques y usar la globalidad de la información recogida en beneficio del tratamiento individual del alumno.

Por último hay que destacar, en este apartado, la necesidad de pasar a la aplicación en las aulas de todo aquello que se acuerda, debido a que el documento debe ser un documento vivo; es decir, un dinamizador de la vida en el centro, un documento inacabado, que permite la reflexión continuada de equipos de trabajo que desean mantener la coherencia en el trabajo diario. De ahí que la puesta en práctica de los acuerdos, que como hipótesis de trabajo que son, necesitan ser contrastadas con la práctica, se convierte en totalmente necesario, si se quiere convertir al P.C.C. en una herramienta de trabajo, que ayude a ser coherente y profesional al docente y no en un bonito documento archivable en las estanterías de la biblioteca de la dirección.

2.2. Recursos y medios que el Sistema Educativo propone para el tratamiento de la diversidad.

Dentro del marco del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro, el Diseño Curricular propone como recursos y medios para el tratamiento de la diversidad:

- La opcionalidad en la etapa secundaria LOGSE (art. 21.3), las adaptaciones curriculares y la flexibilidad organizativa (art. 37.1), son tres medios que se establecen legislativamente y se desarrollan en las propuestas curriculares, con el fin de posibilitar este objetivo.
- Las medidas que se disponen desde el propio sistema abarcan, principalmente, dos grandes campos de actuación: el didáctico y el organizativo.

2.2.1. La opcionalidad curricular en el marco de la educación secundaria obligatoria.

La Reforma del Sistema Educativo propone la opcionalidad progresiva del currículum en la etapa Secundaria Obligatoria (12-16 años).

El Decreto 96/1992 de 28 de abril (DOGC 1593), por el cual se establece la ordenación curricular de la etapa de la Educación Secundaria, promueve una enseñanza de carácter comprensivo, que estructura en créditos comunes, de obligada realización para todos los alumnos y alumnas y créditos variables, opcionales según los intereses individuales del alumnado.

La opcionalidad de asignaturas que se ofrece en esta etapa, así como la diversificación del currículum, entendida como la posibilidad de cursar créditos variables, que tienen por finalidad la consolidación y/o ampliación de las propias capacidades y conocimientos, son medidas que pone a disposición el Sistema Educativo para atender a la diversidad de los alumnos que cursan esta etapa.

El Diseño Curricular de la Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria Departament d'Ensenyament de la Generalitat, (1989) define el crédito *como la unidad*

básica de programación... se organizará el currículum en módulos trimestrales para asegurar la flexibilidad y la adaptación a la diversidad de los alumnos.

Los créditos se concretan en unidades didácticas que se imparten en un tiempo determinado y forman un módulo de aprendizaje.

Generalmente contienen: los contenidos (procedimientos, hechos, sistemas, conceptos y actitudes, valores y normas); los objetivos didácticos que concretan los objetivos generales del área y se evalúan a través de los objetivos terminales; las actividades y propuestas metodológicas que deben realizar los alumnos que hagan ese crédito; así como los criterios de evaluación que se aplicarán en la realización del mismo.

Los créditos variables (Departament d'Ensenyament, 1989:10), quedan definidos en los siguientes términos:

Configuran la parte variable del currículum del alumno especialmente en los últimos cursos del ciclo. Se asegurará, a través de ellos, la diversificación y orientación a los alumnos, la posibilidad de completar el desarrollo de sus aptitudes y la participación del alumno en la confección de su propio currículum. Habrán de ser adecuados a las capacidades de aprendizaje y de intereses del alumno. Se orientarán a consolidar los objetivos generales del ciclo, a aumentar los conocimientos y habilidades en áreas determinadas y a profundizar en el conocimiento del entorno, a relacionar contenidos tratándolos de manera interdisciplinaria para favorecer la globalización y la integración de las diferentes áreas de saber y la transferencia de la experiencia cultural de un campo a otro.

En este sentido la estructura curricular de los créditos variables presenta dos tipos de objetivos del máximo interés: adaptar la franja curricular optativa a las necesidades de formación de los alumnos y fomentar un seguimiento individual del alumno a través de las orientaciones y actuaciones de las tutorías, de forma que se evite, en todo momento, la elección de créditos poco acertada respecto a las características del alumno o alumna, sea por la dispersión de la diversidad de oferta, sea por el escaso interés o desconocimiento de sus posibilidades académicas y personales.

Los centros de educación secundaria obligatoria (E.S.O.) han de plantearse fórmulas específicas para garantizar una oferta educativa adecuada a las necesidades de su alumnado como pueden ser:

- Plantear créditos de refuerzo para aquellos alumnos que así lo requieran.
- Planificar créditos variables relacionados con temas transversales del currículum que permitan llevar a cabo un aprendizaje interdisciplinar, de mayor significatividad para determinados alumnos y alumnas.
- Respetar el equilibrio de optatividad ofertado entre las áreas.

Este equilibrio salvaguarda el derecho de igualdad de oportunidades del alumnado. El hecho de potenciar unos conocimientos sobre otros es ofrecer mayores posibilidades de

acceso a un sector del alumnado que a otro, y esto podría comenzar a ser un principio de discriminación, en torno al currículum.

Ofrecer una respuesta a la diversidad respecto a la metodología, al igual que en la etapa primaria es necesario diseñar planes de actuación docente, que contemplen metodologías diversas, aprendizajes en diferentes contextos, con materiales de origen diverso, con estrategias afines a los intereses particulares. Así mismo el centro debe planificar la organización de aula proponiendo diversas formas de organización: en ciclo, según tipología de agrupamiento, según espacio, tiempo y la evaluación diversificada tanto por su contenido, actividades de evaluación abiertas, con diversos grados de consecución de los objetivos, como por su tipología y medios de recoger información.

Es manifiesto que todos estos criterios que se exponen, en torno al tratamiento adecuado de la diversidad, deben recogerse en el P.C. C. que elaboran los centros de E.S.O al igual que los de Primaria.

Es en él donde el centro expresa las concreciones curriculares de las intenciones educativas expuestas en el P.E.C. Estas concreciones curriculares pasan, entre otras, por priorizar objetivos y la funcionalidad de los aprendizajes, diseñando la oferta de créditos variables que permitan al alumnado realizar unos aprendizajes comunes al resto de compañeros, créditos comunes, y un itinerario individual, en función de sus características personales, sus intereses profesionales, su motivación hacia estudios futuros, a través de los créditos variables.

2.2.2. Las adaptaciones curriculares individuales.

A lo largo de la Enseñanza Obligatoria (6-16 años), el Sistema Educativo contempla la posibilidad de realizar una adaptación curricular individual, encaminada a dar una respuesta concreta y singular a las necesidades educativas de los alumnos.

Podemos considerar esta medida una microadaptación, consecuencia de la macroadaptación curricular iniciada en los centros educativos, al llevar a cabo el proceso de contextualización de los objetivos generales de etapa, según la diversidad de contextos en que se insertan.

Las adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.) son contempladas y reguladas en el Diseño Curricular como medidas de atención a la diversidad.

Desde el marco de valores y principios que le proporciona el P. E. C. y los acuerdos sobre el currículum prescriptivo, explicitados en el P.C.C., la evaluación debe permitir a los profesores detectar, analizar y tratar las necesidades educativas de sus alumnos, ofreciendo una respuesta singular, adaptada a sus posibilidades en un momento determinado del proceso de aprendizaje.

Las A.C.I son un conjunto de estrategias que el profesorado, ayudado por los equipos técnicos de soporte, establece para modificar:

El Diseño Curricular., en función de las capacidades, intereses y motivaciones del grupo de alumnos concreto al que se dirige la acción educativa y según las necesidades educativas especiales que, dentro del aula, manifiestan los alumnos y alumnas.

Constituyen un mecanismo compensador de posibles desigualdades.

Las A.C.I pueden ser: de carácter general y de carácter específico, como describe I. Puigdellívol (1992).

De carácter general y organizativo:

a) Adoptando organizaciones flexibles de aula, en las que los distintos tipos de agrupación de alumnos: trabajo por rincones, grupos flexibles y talleres favorezcan el proceso de aprendizaje de todos los alumnos de forma integrada.

b) Realizando adaptaciones arquitectónicas y ambientales que supriman las barreras de este tipo, que imposibilitan el desarrollo educativo de alumnos con necesidades concretas.

De carácter didáctico:

a) Estableciendo diversos niveles de rendimiento dentro de cada ciclo, en cada curso, en cada aula.

b) Usando materiales didácticos adecuados, que se manifiesten útiles para adquirir conocimientos a los alumnos, que sin ellos tendrían serias dificultades de conseguir. Por ejemplo material lecto-escritor que ayude a salvar las dificultades de aprendizaje de lengua.

c) Respecto a los recursos didácticos, adoptando estrategias de refuerzo, en caso de necesidad de reforzar visualmente explicaciones orales del profesor, para salvar problemas de visión, en alumnos que presenten esta dificultad.

d) En cuanto a establecer dinámicas de trabajo de autoaprendizaje, en aquellos casos que se requiera mayor grado de autonomía y necesidad de mayor profundización.

De carácter específico correspondería describir aquellas A.C.I que se adoptan para garantizar la buena marcha del proceso educativo del alumno con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

Según señalaba el Departament d'Ensenyament (1991: 12) a través del Documento de Educación Especial nº 13 en respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, *la necesidad de adaptar el currículum escolar y el grado de la adaptación ha de estar fundamentados en la identificación de la competencia del alumno en relación con los contenidos que se trabajan en clase y también en la determinación de la cantidad de ayuda que necesita para lograr los objetivos previstos en el programa.*

Las diferentes adaptaciones del currículum escolar que se han de llevar a cabo, según las necesidades educativas especiales de los alumnos, forman parte de un contínuum que va desde adaptaciones mínimas del currículum general hasta

adaptaciones muy específicas. Este contínuum puede ser diferenciado, según adaptaciones de menos a más específicas del currículum escolar, de acuerdo con la siguiente categorización:

1. Currículum ordinario con medios específicos para acceder a él.

Es el caso de alumnos que poseen capacidad para el aprendizaje, aunque presentan dificultades físicas, como deficiencia visual, paraplejía, dificultad auditiva, de modo que proporcionándoles materiales como lupa, adaptación de lavabos, aparatos auditivos, superan la dificultad y pueden seguir el currículum general.

2. Currículum ordinario con algunas modificaciones. En esta ocasión el currículum se ve modificado por la omisión o alteración de algunos contenidos concretos. Así alumnos con dificultades motrices, que imposibilitan el desarrollo de algunos contenidos del área de educación física. Se suprimen aquellos contenidos que le son imposible desarrollar.

3. Currículum ordinario con modificaciones significativas. Son adaptaciones respecto a la temporización y/o a la modificación significativa de contenidos. Pueden estar adecuadas estas modificaciones para alumnos con graves dificultades auditivas.

4. Currículum diferenciado del ordinario y con modificaciones. En ellas se dan prioridad a contenidos que facilitan la autonomía personal, social, lingüística, numeración y cálculo. Adecuadas en aquellos alumnos cuyas dificultades de aprendizaje requieren un tratamiento de prioridad de lo inmediato y cotidiano.

5. Currículum muy diferenciado o especial. Se aleja del currículum ordinario, debido a que las deficiencias son graves, priorizado los contenidos de autonomía personal, social. Es caso de los alumnos afectados por retraso severo o profundo, entre otros.

Para regular las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) y concretamente modificar de forma individual los elementos prescriptivos del currículum se ha publicado una Orden de 25 de agosto de 1994 en la que se actualiza la normativa anterior al respecto y permite desplegar las directrices Del Decreto 75/1992 de ordenación del Sistema Educativo de las diferentes etapas de enseñanza obligatoria, especialmente el art.9 apartado 1 y2.

La concreción máxima de dicha Orden se desarrolla en la Circular de 10 de febrero de 1995 de la Dirección de Ordenación Educativa por la cual se dictan instrucciones dirigidas a los centros educativos que imparten las etapas de educación infantil y primaria para la elaboración y tramitación de propuestas de modificación de elementos fundamentales y obligatorios del currículum de carácter individual; en ella interesa destacar dos precisiones:

1. *La decisión de modificar elementos prescriptivos del Currículum, se ha de tomar cuando se hayan agotado las posibilidades de adaptación que ofrece la organización y despliegue curricular, en el caso del proyecto curricular, de la programación de ciclo y de su aplicación en las diferentes unidades de programación.*

2. *La propuesta de modificar el Currículum prescrito ha de significar una medida excepcional que nada más sería necesario llevar a cabo al constatar que el alumno y la alumna necesitan disponer de determinados aprendizajes de forma*

prioritaria o bien que para conseguirlos convenientemente ha de disponer de un tiempo superior o inferior al previsto para la mayoría del alumnado.

Tal como recoge la Circular, queda restringido el uso de ACI a sujetos con n.e.e tales como: riesgo de marginación social, retraso mental, enfermedades reiteradas, superdotados y cualquier situación excepcional, después de superar todas las medidas ordinarias, previstas en el P.C.C. del centro para el tratamiento de la diversidad.

De ahí, el interés que estas medidas ordinarias adquieren después de esta última concreción normativa publicada, en el ámbito de la atención a la diversidad.

2.2.3. Flexibilidad organizativa y diversificación curricular.

La estructuración de la enseñanza obligatoria en ciclos, tres para la etapa primaria y dos para la secundaria, permite mantener un mayor respeto hacia los ritmos de aprendizaje de los alumnos, ya que se pueden *fixar períodos más largos que un año como unidades temporales para la programación* (Currículum de Primaria, 1992: 15).

Esta característica de los *ciclos*, en plena coherencia a lo largo de la etapa, favorece el tratamiento adecuado de la diversidad, siempre que se apliquen modelos organizativos de características flexibles, que posibiliten la organización de maestros/as en la etapa primaria y de profesores/as en la secundaria coherentemente con los objetivos propuestos, así como se establezcan agrupamientos de alumnos adecuados a dicho tratamiento diversificado. Para lograrlo, el documento citado afirma:

La aplicación de modelos organizativos de carácter flexible, huyendo de compartimentos en grupos fijos, siguiendo un único criterio como la edad o niveles de aprendizaje, pueden favorecer un funcionamiento óptimo de los ciclos. (Currículum de Primaria, 1992: 15).

La organización también deberá ser de carácter flexible en cuanto a los recursos materiales y funcionales.

Diversificación curricular significa pues no sólo establecer unas enseñanzas mínimas para aplicarlas a las diversas situaciones de aprendizaje de los alumnos, como es el caso de la etapa secundaria desarrollado en el Real Decreto 1007/1991, art. 23 de la L.O.G.S.E estableciendo las enseñanzas mínimas para la E.S.O y el R.D. 1345/1991, art.18 que desarrolla las condiciones para la diversificación del currículum, sino que para posibilitarlo hay que establecer modelos organizativos cuya flexibilidad dé cabida a numerosas, sucesivas y en ocasiones, simultáneas soluciones a circunstancias diversas, que presentarán los alumnos, profesores y los propios medios didácticos que se empleen.

En esta línea de reflexión, expondré aquellos *elementos relevantes de la organización escolar que deben adquirir y/o, en su caso, mantener características que favorezcan la flexibilidad de acción en los niveles de intervención del centro y del aula.*

El establecimiento de un *modelo organizativo* en los centros educativos, que permita desarrollar los principios de comprensividad y de diversificación de la intervención educativa, supone adoptar estructuras organizativas de índole flexible; entendiéndose por tal flexibilidad, la capacidad de la organización para mantener a sus componentes en un marco de actuación-revisión-adaptación continuado.

Las estructuras orgánico-adaptativas y adhocráticas descritas por J. Gairín (1991:162) *representan la necesidad de estructuras facilitadoras y no restrictivas de la actividad de la organización. Suscriben la posibilidad de incorporar los planteamientos actuales sobre la organización de centros como los agrupados bajo los paradigmas interpretativo-simbólico y socio-crítico. Se suscita, pues, insistentemente en la necesidad de flexibilidad, mencionada por Faber y Shearon (1973), como respuesta a la complejidad y dinamicidad de los centros educativos.*

La organización escolar, desde su complejidad y dinamicidad, debe responder a los objetivos propuestos y éstos deben ser favorecidos por la organización. La correlación existente debe ajustarse, a través de la evaluación de todos los factores intervinientes. Ahora bien, según Gómez Dacal (1973), la estructura organizativa que se conforma en los centros educativos no es uniforme, ya que los objetivos son diferentes, los contextos lo son, las personas los interpretan de distinta forma y los realizan de modo diferente, desarrollando distintas estructuras organizacionales que singularizan los centros y les hacen evolucionar, en cuanto a su organización.

Por todo ello cabe enumerar aquellos elementos de la organización escolar susceptibles de imprimir y/o facilitar un carácter flexible, destacando de entre ellos la organización del alumnado, como especial objeto de interés en la investigación.

En primer lugar, se debe considerar el papel que desempeña el *Equipo directivo* en la organización de un centro educativo. Las funciones encomendadas en la L.O.D.E. (1985) a cada uno de los miembros del equipo: Director/a, (art. 38), Jefe de estudios, (art. 40) Secretario/a- administrador/a (art. 40) deben ser desempeñadas desde marcos estructurales progresivamente más flexibles, bajo las condiciones de autonomía que se van concediendo a los centros.

La interpretación de las funciones, desde esta perspectiva, permite la aproximación a *sistemas adaptativos-orgánicos que tienen, entre otras características, menos estructuración, más cambios de puestos y responsabilidades y más interacción dinámica entre las distintas funciones, frente a la mayor estructuración y permanencia de niveles en los sistemas mecánicos* (Gairín, 1991: 161).

Las estructuras "line-staff", consideradas *tendenciales y representativas* en la organización de nuestros centros, van adquiriendo caracteres adhocráticos, al irse potenciando en mayor medida, las comisiones de trabajo "ad hoc", que se generan para conseguir objetivos concretos y realizar funciones determinadas. Desaparecen al conseguir los objetivos, reformulándose los grupos de trabajo en función de nuevos objetivos que se deben lograr.

El modelo de estructura "line-staff", adoptado en los centros educativos de tipo medio en cuanto a tamaño y complejidad (Centros de primaria de doble línea y de E.S.O), tratan de superar las limitaciones del modelo, adaptando la estructura a estrategias de actuación funcionales.

Una actuación del equipo directivo del centro de carácter orgánico-adhocrático permite mantener un control de la actividad amplio y compartido por el resto de componentes de la comunidad educativa; establecer un grado adecuado de descentralización en la toma de decisiones; compartir las reglas de funcionamiento; conseguir un grado de autoridad en relación a su conocimiento y no sólo por el puesto, son, entre otras características organizativas que permiten un desarrollo organizativo en el sentido de los actuales planteamientos.

Un marco estructural de semejantes características puede favorecer medios para que las funciones de los profesores y los alumnos se lleven a cabo de forma consensuada, donde las posibilidades de intercomunicación entre las personas de diferentes niveles estructurales sean altas y la necesidad de especificación de objetivos de trabajo sea baja.

La toma de decisiones se realiza de forma descentralizada. Esta descentralización pone en marcha mecanismos evaluadores que permiten que la reflexión en equipo, revisión y adaptación a los fines, se conviertan en modo habitual de funcionamiento de los miembros de la organización escolar.

En este contexto, se pueden comprender las propuestas del Diseño Curricular sobre la flexibilidad en la organización de los recursos humanos: tanto profesorado como alumnado. Respecto a los primeros, asumen sus funciones de instrucción, formación y gestión desde una perspectiva de diversificación de objetivos, funciones y tareas.

La consolidación de equipos de ciclo y departamentos, que faciliten al profesor y al alumno medios para amplificar su actuación y sus conocimientos, desde una visión integradora y coherente con los principios del centro, permite concebirlos como *estructuras intermedias que deberán ir evolucionando, en la medida de las posibilidades de los centros, hacia una mayor especialización y posiblemente como equipos educativos* (Gairín, 1991: 156).

Desde la perspectiva del alumnado, el Diseño Curricular recomienda la realización de diversos **agrupamientos de alumnos**, en distintos momentos de la vida escolar.

El Currículum de Primaria (1991: 15) señala que: *la estructura que se plantea pretende motivar la reflexión de la comunidad educativa para que conduzca a encontrar nuevos modelos alternativos de la organización, basada en un maestro o una maestra por nivel y asignatura-curso escolar.*

Trata de superar la rigidez de la estructura dominante, para sugerir la conveniencia de diversificar los objetivos, y con ellos la estructura del centro. Como describiré en el capítulo VI al hablar de la incidencia organizativa de los agrupamientos flexibles de alumnos, la adscripción maestro-alumnos por nivel, debe pasar a considerar la necesidad de aplicar agrupaciones "ad hoc" en función de objetivos concretos que determinarán diferentes criterios organizativos.

En cuanto a los recursos materiales he de considerar tres aspectos que enmarcan las actuaciones organizativas y por tanto las docentes: en primer lugar el edificio escolar, de máximo interés el mobiliario y el material didáctico y/o curricular.

El edificio escolar es el marco arquitectónico en el que se desarrolla la actividad docente. Esta sería una primera consideración que hay que hacer. El entorno en el que está ubicado condiciona el contexto educativo en que el estudiante se mueve.

El edificio escolar como medio que facilita un servicio social, como es el de la enseñanza, debe responder a las demandas pedagógicas y a las necesidades del alumnado.

Tradicionalmente se ha tratado de mantener cierta relación entre método pedagógico y edificio escolar. No siendo en todo momento posible dicha relación, *ya que los avances de las ciencias humanas, psicología y pedagogía fundamentalmente, no han sido tan influyentes como los de la técnica fabril. En este sentido la divergencia de corrientes arquitectónicas que se aplican en la realización de las construcciones escolares puede explicarse por la diversidad de concepciones pedagógicas* (Gairín, 1986:304).

Las posibilidades de realización o de adaptación de un edificio escolar dependen de condicionantes externos e internos como los señalados en la siguiente figura:

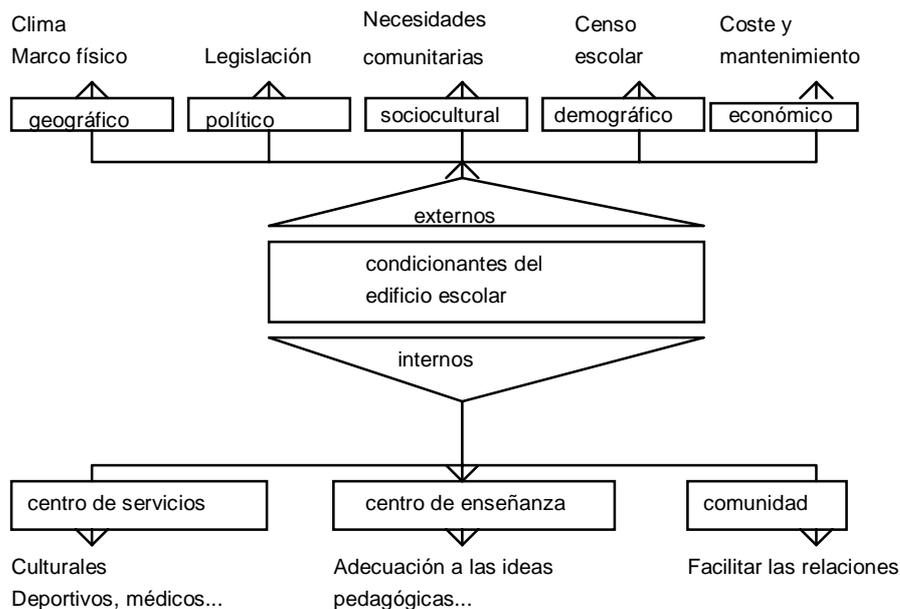


Fig. nº.3.3. Condicionantes del edificio escolar (J. Gairín, 1986).

De entre ellos, destaco el papel relevante que adquiere el condicionante interno que hace referencia a la adecuación del edificio escolar a las ideas pedagógicas, en tanto que espacio dedicado a la enseñanza.

Para conseguir establecer esta relación es necesario considerar las características que requieren los centros educativos:

- Integrarse en el entorno urbano o rural donde se ubiquen. De forma que sea adecuado el tamaño, la funcionalidad, los materiales, a las demandas del entorno
- Ser permeable a la trama urbana o rural respecto a los funcionamientos sociales del entorno. El diseño del centro contempla accesos que permitan abrir el centro al entorno social en la línea de exposición del centro *versáti*. (Q. Moreno, 1989), distinguiendo espacios y funciones docentes de espacios y funciones disponibles.
- Adecuarse a las funciones diferenciales en razón de las etapas educativas que se desarrolla en ellos, educación infantil, primaria, secundaria... y adecuarse a sus funciones diferenciadas.
- Favorecer la comunicación en su interior del edificio escolar, evitando el aislamiento y/o la yuxtaposición de elementos arquitectónicos. Los espacios comunitarios y los itinerarios interiores de la escuela han de facilitar el contacto, la relación y el trabajo de los componentes del centro.

- La domesticidad del espacio escolar es, desde el punto de vista educativo, una característica importante que debe ser considerada. Entendemos por domesticidad a la posibilidad de apropiarse del espacio que el edificio proporciona a las personas. Diríamos que para el alumno, le es mucho más difícil "hacerse con el espacio" en un edificio de grandes dimensiones, que en uno pequeño o adecuado a sus necesidades. Se puede decir que la grandiosidad de los edificios es contraria a la domesticidad de los mismos. Por el contrario, la personalización de los espacios y la identidad de los mismos facilitan encontrar un lugar en este espacio. Los edificios estructurados a partir de la repetición de aulas iguales y uniformes, unidas por grandes pasillos, no convidan a la comunicación, ni a la apropiación del espacio. Deben crearse espacios escolares sugerentes.
- Otras características relacionadas con las metodologías que se aplican en los centros son:
 - a) La adaptabilidad, considerada como la capacidad de ajustar y acomodar una cosa haciéndola apta para un fin o un nuevo uso.
 - b) La variabilidad, que consiste en mantener una previsión de modificaciones desde el mismo proyecto del edificio, de forma que, a medida que las necesidades educativas varían, el centro pueda adaptarse a las mismas, ya que se preveía la ampliación, la reducción, la obertura o el cierre de espacios o la iluminación de una zona, hasta el momento innecesarias.
 - c) Por último, la flexibilidad en los edificios escolares consiste en trabajar desde la construcción inicial del edificio, con diferentes hipótesis, de modo que el edificio tenga un carácter neutral, abierto a modificaciones y diferentes funcionamientos. De hecho, mantener esta característica de flexibilidad sería salir al paso del hecho de que pasan antes los métodos que los edificios.

Desde el punto de vista de la flexibilidad en los edificios escolares, cabe añadir que va estrechamente ligada, entre otros aspectos, a la superficie que se prevé en el centro. A mayor superficie para una función, mayor posibilidad de modificación y multiusos. Los centros educativos actuales, con trayectorias metodológicas uniformadoras, han requerido poca superficie para desarrollar sus objetivos instructivos. Las clases estaban calculadas por metros cuadrados/alumno, ya que la necesidad de espacio se ha visto reducida al necesario espacio para la mesa, la silla del alumno y un margen de maniobra.

Por otro lado, la flexibilidad depende de la forma del espacio proyectado. De modo que es clara la conveniencia de aulas cuadradas que permiten más variedad de actividades que las estrechas y rectangulares actuales.

Depende, a su vez, de la posición y relación de los diferentes espacios dedicados al programa escolar. Como ilustración, podemos considerar que si la biblioteca del centro está situada en una posición alejada del centro de acción, de difícil acceso y con poca relación con las aulas, su uso será escaso y se ignorará dicho espacio y su función educativa quedará mermada.

La condición de flexibilidad también considera el grado de accesibilidad de los espacios interiores y exteriores. La atención a la diversidad queda gravemente afectada por las posibles barreras arquitectónicas que se sigan manteniendo en los centros actuales. El número de puertas de salida del centro, de las aulas, la amplitud de los pasillos, las escaleras y los accesos pueden hacer inviable el desarrollo educativo de alumnos y alumnas con necesidades educativas graves de tipo motriz, entre otros.

En este sentido los centros actuales responden a un modelo, donde la integración escolar no se ha contemplado y aunque la diversidad de construcciones es muy amplia, estadísticamente el mayor número de construcciones realizadas en Cataluña, responden a la gran demanda demográfica y de inmigración que se generó en la década de los setenta, dando lugar aun sinfín de construcciones, pertenecientes al llamado Plan de Emergencia, que responden a características muy semejantes y, por tanto, poco flexibles.

Otro aspecto que se debe considerar dentro de la flexibilización de los centros es el nivel tecnológico que tienen. Las condiciones básicas de control acústico, térmico, lumínico y visual conduce a mantener un grado de confort que facilita o dificulta, en su ausencia, los procesos educativos y de convivencia que se generan en el centro.

Pongamos un ejemplo: la posibilidad de instalar cuatro o cinco puntos de conexión eléctrica permite diversificar el material didáctico visual que podemos utilizar en las aulas. La inexistencia de puntos de luz o de enchufes en el aula dificulta estos procesos.

La flexibilidad también afecta al *mobiliario escolar*. La principal consideración, que en torno a él podemos hacer, es que ha de ser antropométrico respecto a cada edad escolar, diseñados para la función que deben cumplir, ligeros, fuertes, sencillos, versátiles. Es necesario nada más que una visita, por nuestros centros escolares, para conocer la realidad diversa, que existe respecto a edificios y muebles.

Los *materiales didácticos*, entendidos como *el conjunto de objetos o cosas que colaboran como instrumentos en cualquier momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje provocando la actividad educativa* (Lundgren,1992), requieren también un tratamiento flexible, para conseguir el objetivo de atender la diversidad de alumnos.

Estoy de acuerdo con esta clasificación en cuanto a la consideración de materiales didácticos tanto las materias primas, que el alumnado utiliza de forma adecuada a sus necesidades, las herramientas, las fuentes de información, los objetos contenedores, los espacios de trabajo y las instalaciones propias para realizar exposiciones. Todos ellos, deben insertarse en un marco de espacio amplio y adaptados a cada situación y circunstancia individual.

En líneas generales, si bien se está tratando de adecuar los centros, modificarlos, por la técnica del añadido y se está intentando llegar a la eliminación de barreras arquitectónicas para conseguir la efectiva integración, lo cierto es que se ha iniciado una vía que adelanta a un ritmo infinitamente más lento que las necesidades reales de los centros. Es esta disociación, la que hace afirmar que los centros educativos mantienen las dificultades, de carácter físico, para poder atender a los requerimientos de flexibilidad que desde la legislación se les hace.

Desde una perspectiva histórica, la Ley de Educación de 1970, basándose en el modelo de educación personalizada, estableció un cambio en la política de construcciones escolares. Se diseñaron espacios que permitieran mayor actividad al alumno y su agrupamiento flexible. La Orden Ministerial del 10 de febrero de 1971 permite romper con la idea de aula para pasar a los espacios destinados al pequeño, medio y gran grupo. La idea de ciclo y la enseñanza en equipo (*team teaching*), hacen que los espacios aumenten; las aulas de tipo medio-coloquial se crean con 82 metros cuadrados de superficie.

Las circunstancias que permitieron retirar los apoyos económicos por parte del Banco Mundial hicieron que en la Orden Ministerial de 1973 las aulas pasasen a tener 70 metros cuadrados de superficie y en la Orden Ministerial de 14 de agosto de 1975 a 56 metros cuadrados. La superficie fue condicionando el método de enseñanza.

Desde la L.O.D.E. se propone diversidad de métodos, atención a la diversidad de alumnos y todo ello, en espacios destinados a metodologías uniformadoras y regulados por normativas de 1975, que no se han modificado sustancialmente. El cambio, en este aspecto, es progresivo, pero lento.

Otros factores que intervienen en las posibilidades de arbitrar una organización de carácter adaptativo en los centros, son **los recursos funcionales**. Entendiéndose por tales, aquellos que hacen operativos los recursos humanos y materiales. Cabe considerar en esta categoría, básicamente, los recursos de tiempo, presupuesto y formación.

Respecto a la consideración del **tiempo** como factor clave en la consecución de los objetivos organizacionales, coincido con J. Gairín (1993: 219) en afirmar que: *la actividad educativa queda condicionada por el tiempo histórico en el que se desenvuelve, por el marco temporal que exige y por la perspectiva también temporal en que proyecta su actuación...El proceso educativo se enmarca en un tiempo y espacio determinados que condicionan las formas de hacer y los elementos que intervienen en la ejecución.*

En el contexto del centro educativo, interesa acotar el significado del término tiempo para centrarnos en la acepción: tiempo escolar, entendido como el tiempo dedicado a la actividad educativa.

De la temática del tiempo que se pudiera abordar, desde la perspectiva organizativa, me interesa destacar aquí, la necesidad de rentabilizar el tiempo escolar que sienten y precisan los centros.

El tiempo dedicado a la tarea educativa es limitado. Para cada etapa el tiempo dedicado a las actividades educativas tiene un principio y un fin diferenciado. Las tareas a realizar en este espacio de tiempo difieren en complejidad y en número, pero en cualquier caso son sobreabundantes e inacabadas.

Las funciones que desarrollan los distintos agentes del hecho educativo les llevan a consumir el tiempo destinado a tales fines, de manera incesante y rápida.

El profesorado realiza las funciones de instrucción, formación y gestión con premura de tiempo. Este es considerado un valor escaso en opinión de los profesores.

Sus opiniones, así como las de los y las jefes de estudio y los directores y directoras de enseñanza primaria, han sido ampliamente recogidas en seminarios de formación permanente. Esta formación se ha venido realizando en Cataluña, a lo largo de los cursos escolares 1990-96, con motivo de ofrecer formación básica para la Reforma y posteriormente la elaboración del Proyecto Curricular de Centro e implantación de la Reforma educativa.

El estudio realizado sobre la formación recibida por los profesores, desde la perspectiva de la innovación, será ampliamente estudiado en el capítulo quinto de esta tesis.

Por el momento, deseo destacar la preocupación creciente del docente respecto a la escasez de tiempo y el aumento de tareas que deben realizar en los tres ámbitos: el instructivo, el formativo y el de gestión.

El concepto de tiempo escolar cabe considerarlo desde diversos puntos de vista: podemos hablar del tiempo individual que consumen los agentes educativos: profesores, profesoras, alumnado, dirección, jefes de estudios, secretaría y el tiempo colectivo. Del tiempo dedicado a las tareas comunes, a la realización de los objetivos propuestos por la organización escolar: tareas de gestión, administrativas, elaboración de documentos comunes como el PEC y el PCC.

Podemos considerar también los periodos cronológicos dedicados a la formación: etapa de enseñanza, nivel, ciclo, curso, trimestre, quincena, jornada escolar... o bien aspectos temporales a corto y medio plazo como horarios, calendarios, que concretan de forma inmediata, el tiempo escolar, que consumen los agentes educativos implicados.

Es de interés para el objetivo de esta investigación, destacar aquellos aspectos temporales que intervienen de forma clara en el desarrollo organizativo de agrupaciones de alumnos diferenciadas de las tradicionales grupo/edad cronológica. Entre ellos, el *ciclo* como período de formación a medio plazo, el calendario y los horarios como medios organizativos instrumentales.

El período bianual dedicado a la formación y a la instrucción de los alumnos en la etapa primaria, es un concepto organizativo recuperado de la propuesta realizada en la Ley General de Educación de 1970. La finalidad del mismo es ofrecer al alumno la oportunidad de desarrollar sus capacidades intelectuales, según su propio ritmo de madurez y ofrecer un espacio temporal de mayor amplitud en el que ir superando dificultades y adquiriendo conocimiento.

Organizativamente hablando, el ciclo contempla un periodo de seis trimestres para la realización de tareas instructivas y formativas, tanto por parte del alumno como del profesorado que se implica, considerándose objeto de evaluación el período completo, es decir se lleva a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno al finalizar dicho período de tiempo.

Durante este plazo de tiempo, todos los elementos que intervienen en el proceso educativo se consideran y planifican para un periodo bianual. Las actividades formativas e instructivas, los materiales curriculares que se aplican, las posibles agrupaciones que se realizan, los objetivos referenciales que se establecen, mantienen como meta el término de los dos cursos escolares previstos para la realización del ciclo.

Ahora bien, cada curso escolar, que como es conocido, no se corresponde con el año natural, se debe planificar para lograr la consecución de objetivos parciales que nos proporcionen la posibilidad de llegar a las metas educativas aceptadas por la comunidad educativa. Esta planificación se materializa en el llamado calendario escolar.

El calendario escolar se ha basado históricamente en las celebraciones religiosas tradicionales, olvidando la posible incidencia de factores biológicos y pedagógicos, tales como fatiga, ritmos, curvas de trabajo intelectual y exigencias de las distintas disciplinas, o bien olvidando condiciones climatológicas, régimen laboral, fiestas etc... (Gairín, 1993. 235)

Los factores socio-culturales han primado sobre los biológicos y los psicológicos, de modo que el criterio predominante sobre el número de jornadas laborales y los días de descanso, en el calendario actual que rige para los centros escolares, es el de ofrecer un servicio social, adecuándose a la realidad laboral de los padres y cultural, respondiendo a la demanda de fiestas que laboral y culturalmente tengan demanda.

Los estudios y propuestas encaminadas a la defensa de la jornada continuada, en razón de argumentos de carácter fisiológico, pedagógico y social, las experimentaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Andalucía (Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 13 de Enero de 1992), entre otras y las experiencias realizadas en países como Alemania, Italia, Suecia, Grecia, reseñadas por J. Gairín (1993: 239), deberían reabrir el estudio sobre la conveniencia de la jornada continuada.

Las razones que más afectan a nuestra investigación serían: la posibilidad de concentrar el tiempo escolar y de este modo aumentar el libre. Como he señalado, la necesidad de rentabilizar el tiempo escolar, desde la perspectiva de cada agente educativo y de la colectividad, es palpable. La concentración de horas y la eliminación de tiempos muertos rentabiliza las posibilidades de actuación del profesorado y de aprovechamiento del alumno. De modo que el tiempo libre, pudiera dedicarse, por parte del profesorado al perfeccionamiento, al trabajo colectivo y a la preparación de tareas y por parte del alumno, a actividades extraescolares, con posibilidades de agrupamientos diversificados, dentro de un horario racional, que permita mantener el contacto familiar, disminuido, en la actualidad por el exceso de actividades escolares y fuera del horario escolar. Esta línea de estudio es la mantenida por los llamados centros versátiles descritos por Q. Moreno (1989).

En el ámbito de competencias de la Administración educativa catalana los calendarios escolares vienen descritos en la normativa que regula el curso escolar y que los centros reciben al inicio de cada curso. En él se contemplan el número total de jornadas lectivas, los días festivos, los períodos de jornada intensiva, correspondientes a la primera quincena de setiembre y a la última de junio para la etapa primaria. En ellos se establece el marco general de actuación del profesorado en cuanto a la repartición del tiempo escolar y a él está sometida la actuación educativa; cualquier alteración del mismo debe ser solicitada por parte de los centros y autorizada o denegada por parte de la Administración educativa.

Desde este marco legislativo cabe organizar la vida escolar. Las reuniones de los equipos docentes, las entrevistas con padres, las reuniones del equipo directivo y coordinadores, las sesiones de Claustro de profesores o de Consejo Escolar, las asambleas de Padres y de la Junta Económica y otras tantas reuniones de carácter organizativo consumen parte de este tiempo escolar. De ahí que el restante, el profesorado lo destine a las actividades instructivas y formativas con el alumnado.

La clave de la preocupación que mantiene el profesorado, sobre la necesidad de rentabilizar el tiempo, puede estar en la proporción de tiempo destinado a las tareas de gestión y a las tareas de instrucción y formación.

Estos sostienen, en líneas generales, que en la actual situación de implementación de la Reforma, se está atendiendo menos a los alumnos, para dedicar mayor atención a las tareas gestoras y de elaboración de los grandes documentos del Centro. De ahí que se justifique el mantenimiento de algunas prácticas de aula restrictivas, respecto al tratamiento de la diversidad, en función de la escasez del tiempo.

En el capítulo VI, expondré ampliamente estas argumentaciones, que influyen en los tipos de agrupamiento de alumnos que se vienen realizando.

Sobre el *horario escolar* es preciso destacar la importancia, en la etapa primaria, de considerar períodos largos de actividad educativa donde la relación profesor/alumno permita establecer interrelaciones de conocimiento y de ayuda. La compartimentalización del tiempo dedicado a la instrucción en períodos de cuarenta y cinco a cincuenta y cinco minutos, como se venía realizando en el ciclo superior de la segunda etapa de E.G.B., puede resultar inadecuado en el ciclo superior de la etapa primaria, si se lleva a cabo una transposición de horarios. El número de materias debe ser adecuado a la edad y situación educativa del alumno y de la alumna, considerando que *si bien la variedad aumenta el interés, el cambio constante de actividad exige readaptaciones y puede romper el ritmo de trabajo*.

Las agrupaciones flexibles que se realicen entre los alumnos de esta etapa deben considerar estos factores así como el grado de fatiga que se adquiera en las materias, la duración de las actividades que hay que realizar en el seno de los grupo o en distintos grupos. De modo que para la etapa primaria se considera interesante recurrir a la globalización y a la interdisciplinariedad (Zabala, 1990:32).

El tiempo escolar y las opciones didáctico-organizativas que toma la escuela son elementos interrelacionados que mantienen relaciones condicionantes. La organización del tiempo en función de criterios de rentabilidad pedagógica se convierte en factor relevante para la consecución de las metas educativas propuestas.

La planificación del tiempo, como tantos otros elementos organizativos, a corto, medio y largo plazo se muestra básica para el desarrollo de las actividades educativas y, en particular, para el tratamiento de la diversidad, que requiere un sobre esfuerzo innovador en un entorno no acostumbrado a considerarlo.

La economía condiciona las actividades educativas que se pueden realizar en los centros escolares.

2.2.4. El presupuesto de Centro

Influye de forma consistente en las actividades educativas del centro.

Toda actividad comporta gastos, que por otra parte son limitados, debido a que los ingresos que recibe el centro, por parte de la Administración educativa, también lo son. Propuestas educativas como el establecimiento de bibliotecas de aula, en centros de primaria, que favorezcan la adaptación a diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, suponen destinar una partida del presupuesto anual del centro a dicho objetivo.

Para distribuir estos ingresos de forma coherente, participativa, transparente y suficiente, es necesario llevar a cabo una planificación que priorice aquellas actividades importantes para el centro y sus objetivos.

Esta planificación se concreta en el presupuesto del Centro, que según J. Rul (1990:117) *es aquel documento de gestión a corto plazo (normalmente un año natural), coherente con el P.E..C., el R.R..I. y la Programación General o Plan Anual, adaptado al entorno y a las posibilidades y limitaciones de la institución escolar, que prevén y formaliza la relación entre las necesidades y los recursos económicos disponibles para satisfacerlas, concretada en documentos contables.*

Como todo instrumento de gestión, su elaboración comporta una serie de fases que se pueden sintetizar en la siguiente figura:

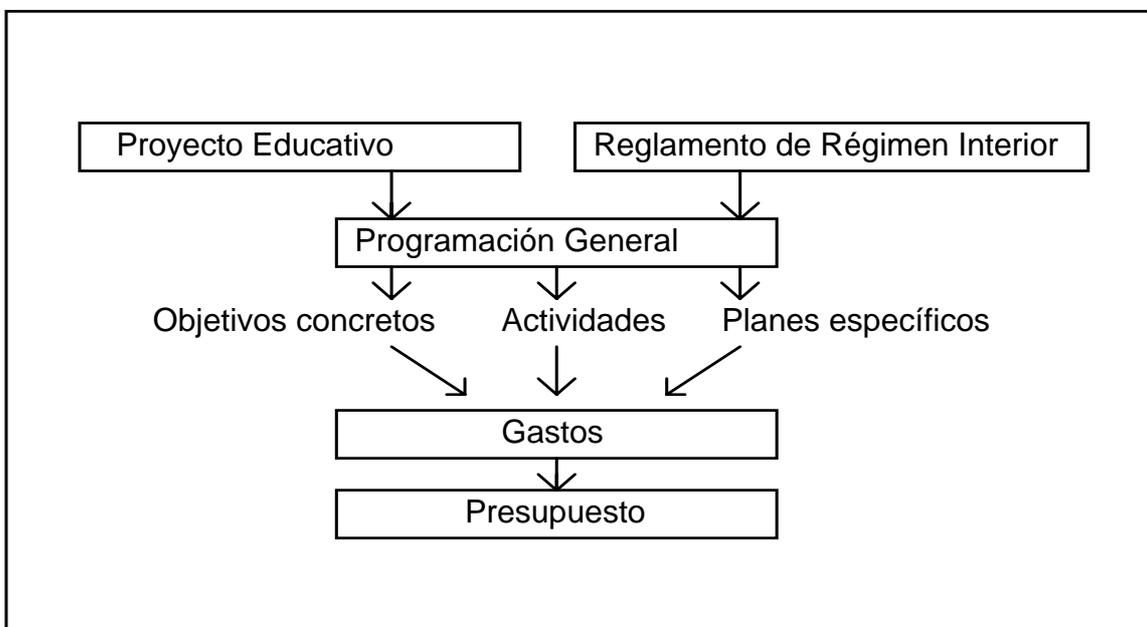


Fig. n.º.3.4 Interrelación de elementos que conlleva la elaboración del Presupuesto de Centro.

De modo que en este procedimiento se debe asegurar que el Presupuesto de Centro sea una consecuencia del P.E.C., que sea coherente y esté en íntima conexión con las necesidades reales, lo cual hace que sea individualizado y adaptado a las características del centro.

La participación democrática en su elaboración se concreta en el Reglamento de Régimen Interior (RRI), de modo que el Claustro de profesores, a través de la prospección de necesidades por niveles o por ciclos de enseñanza, hagan un documento real y útil, que les permita llevar a cabo las metas propuestas.

Este viene a dar soporte económico y real a la Programación General del centro, considerando los objetivos concretos propuestos para el año escolar, así como las actividades y los planes específicos.

Según M. Soler y A. Cabanes (1991:22), *cada actividad programada y cada objetivo marcado tienen un coste para poderlos realizar. Este gasto ha de quedar reflejado en el proyecto de presupuesto.*

Una propuesta de propuesta de plan específico a dos o tres años, en el que se pretenda implementar agrupamientos de alumnos, diferentes a los habituales de grupo/clase, llevará consigo la necesidad de evaluar sus gastos, hacer la previsión a medio plazo y posteriormente deberá ser reflejado y valorado en el Consejo Escolar, tal como se prevé en la normativa vigente.

Así la posibilidad de llevarse a cabo planes específicos y actividades concretas que el Claustro propone depende, en última instancia, de los responsables económicos del centro.

Esta responsabilidad corre a cargo de los órganos unipersonales y de los colegiados. Según el Real Decreto 87/1986 de 3 de abril, por el que se regulan los órganos de gobierno de los centros públicos de enseñanza no universitaria en Cataluña, se establece, como órgano unipersonal que el director autorice los gastos, ordene el pago, de acuerdo con el presupuesto y vele por la gestión y racionalización presupuestaria, siendo el secretario-administrador quien lleva la contabilidad derivada de la gestión económica del centro.

El Consejo Escolar, actuando como órgano colegiado, aprueba el proyecto de presupuesto, hace el seguimiento y evalúa su cumplimiento, mientras que la Comisión Económica, constituida en el seno del Consejo Escolar informa, estudia y eleva propuestas al propio Consejo. Al finalizar el ejercicio económico, el secretario ha de dar cuentas al Consejo Escolar y una vez aprobado se han de justificar las cuentas ante la Administración educativa.

En todo caso, el procedimiento empleado en cuanto a la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación del presupuesto del centro, debe responder al preámbulo de la L.O.D.E. que prioriza, ante todo, el control social de los centros sobre el control estatal.

Dicho control social de los centros debe regirse por criterios de sentido común, racionalidad y coherencia ante el ejercicio de sus facultades sobre el presupuesto del centro. Han de tener en cuenta, que propuestas innovadoras conllevan estudios económicos de viabilidad, y que consensuar objetivos que se deben lograr, en planes específicos, pasa

inevitablemente por la valoración detallada de los costos humanos, materiales y por tanto económicos que suponen.

En el capítulo VI analizaré la influencia que todos estos recursos organizativos: humanos, materiales y funcionales, tienen sobre las agrupaciones flexibles de alumnos como modalidad para atender la diversidad de alumnos. Centraré mi atención en el estudio de todas estas variables en la interacción real que se produce en un centro educativo.

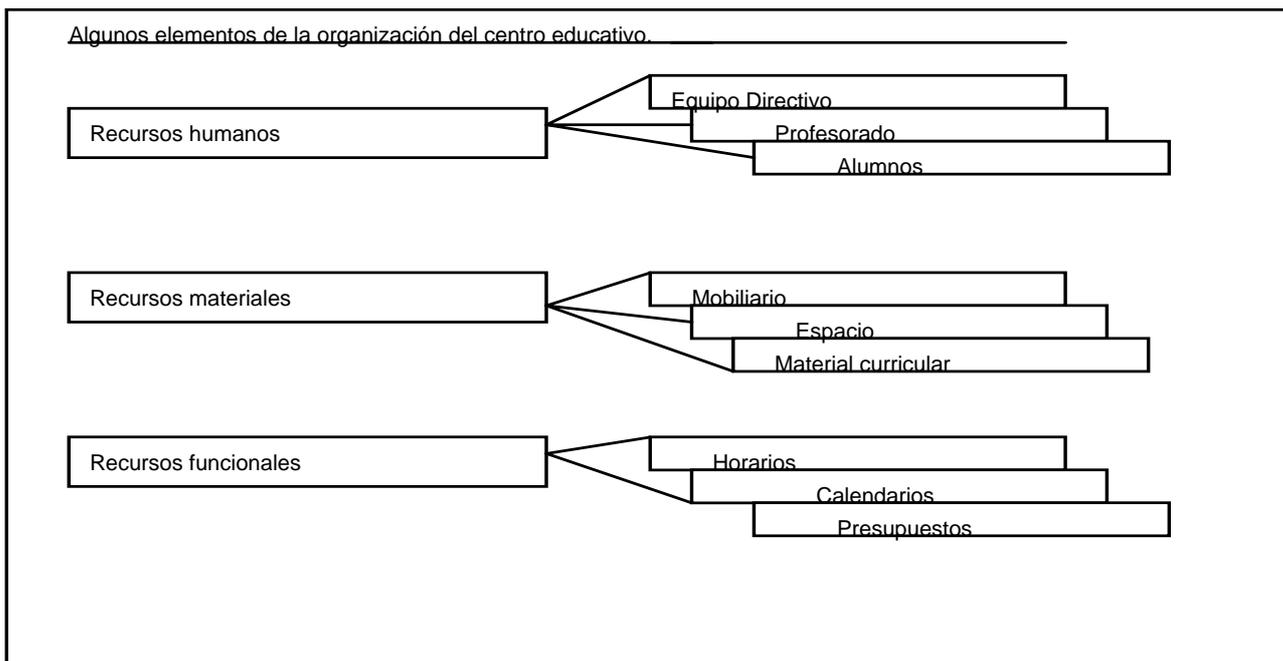


Fig. nº.3.5. Elementos de la organización escolar implicados en una estructura de carácter flexible

3. Integración o conflicto: dos formas de entender la diversidad.

A. Longás y J.M^a. Navasa, (1994: 87) acaban un artículo sobre la diversidad en la escuela comprensiva con una afirmación, que puede servir de punto de arranque para la comprensión de los hechos que, sobre la atención a la diversidad de los alumnos, vienen coexistiendo en los centros educativos:

Aceptar la diversidad es sencillo. Entenderla es más complicado. Actuar para potenciarla donde se deba es complejo. Pero es evidente. Y ante la evidencia, algo debe hacerse.

Hay dos perspectivas que deben ser consideradas: la primera vendría a ser de carácter legislativo y la segunda de orden aplicativo.

Legalmente, desde mediados de la década de los años 80 (curso 85-86) en el área de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, la Administración educativa impulsó

programas de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de déficit sensorial, motor e incluso mental, en centros escolares ordinarios.

Las argumentaciones psicológicas y pedagógicas que fundamentaban dicha integración, en la actualidad no sólo se mantienen, en la normativa actual, sino que se amplían. La conveniencia de asistir a centros ordinarios, por parte de estos niños y niñas, solamente se ve restringida en el caso de trastornos mentales graves o en aquellos casos en que los equipos técnicos, (E.A.P, Inspección...) consideren que el centro ordinario no posee los recursos necesarios para atender a estos alumnos y alumnas y se recomiende una mayor especialización, por parte del profesorado. Tal como queda reflejado en los documentos que sobre Educación Especial publica el Departament d'Ensenyament (1991) en el caso de Cataluña.

De modo que en los centros ordinarios se integran todos aquellos alumnos y alumnas, que considerando sus déficits físicos o psíquicos, puedan beneficiarse de las interacciones habituales que se establecen entre los alumnos y el profesorado, en la base de adquirir el máximo de normalidad en sus desarrollo, tal como dejamos patente en el Capítulo II de la presente investigación.

Las argumentaciones que sustentan la integración, tal como el conocimiento mutuo por parte de alumnos y alumnas sin y con déficit, así como la mejora de expectativas de unos y el autoconcepto de otros, son objetivos de integración social propuestos en los programas de integración que aún hoy sólo se han logrado en parte (Giné, 1994).

En cuanto a los objetivos de integración instruccional, en el que los alumnos con y sin déficit trabajan en una misma aula y un mismo currículum escolar con recursos parecidos pero no iguales, sino adaptados a sus características y necesidades, se mantienen en una fase de progresiva evaluación y adaptación.

La propia Administración educativa en el año 1988 consideraba que:

La inexistencia de recursos técnicos apropiados para que el alumno progrese en sus aprendizajes e interacciones en el aula integrada es la razón principal que explicaría el hecho de que en múltiples experiencias el estudiante excepcional no llegue nunca a superar el primer nivel de integración, el simple emplazamiento físico (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1988:161).

Por su parte el profesorado mantiene un nivel de preocupación destacable respecto al tema. Acepta la integración y los principios que la sustentan, pero manifiesta un grado alto de insatisfacción en el nivel de integración instructivo que obtienen con estos alumnos y manifiestan un mayor grado de satisfacción en cuanto al nivel de integración social que se logra en los centros escolares.

De ahí que se mantenga un cierto dilema entre la valoración positiva, desde la perspectiva de globalidad del análisis que realiza la Administración educativa, a pesar de manifestar la multiplicidad de fracasos que se obtienen en el nivel instructivo y, por otro lado, la valoración y preocupación que por el tema muestran los profesores. (Véase los datos sobre esta preocupación, recogida a través de la técnica Q-Sort en el capítulo X).

De este estudio, podemos concluir que es más sencillo aceptar los principios sobre la diversidad que desarrolla la escuela comprensiva que comprenderlos y actuar en consecuencia. Para ello es necesario posibilitar el cambio ideológico, a través del cambio de estructura organizativa, de medios, de recursos y que, a partir de esto, se accederá a estos planteamientos reformistas en función de las representaciones personales y colectivas que se lleven a cabo y de la imagen positiva o negativa que se hagan del cambio los participantes.

Conocer las representaciones, inquietudes y dudas sobre una propuesta de cambio, tal como la necesidad de dar respuesta educativa a todos los alumnos, desde un currículum común, puede facilitarnos el paso de los grandes principios a la concreción de las prácticas educativas.

La cuestión que nos surge, después de recogidas las representaciones de los profesores es la siguiente: si compartimos, en líneas generales los principios, y conocemos las propuestas que se hacen desde el Diseño Curricular y se va dibujando el modelo posible a aplicar en los centros **¿Por qué es tan difícil cambiar?**

Dedicaré el capítulo IV a analizar los factores más relevantes de la innovación en los centros, tratando de dar respuesta a la cuestión planteada y centrarme, posteriormente, en la necesidad de la innovación centrada en el alumno.

A modo de síntesis:

La atención de la diversidad. Nuevo planteamiento de la Reforma educativa

<ul style="list-style-type: none"> • La atención a la diversidad → <ul style="list-style-type: none"> • en el Diseño Curricular • en la Educación Especial • en los centros ordinarios 	Itinerario pedagógico Normativa
---	------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que intervienen en el tratamiento de la diversidad <ul style="list-style-type: none"> • El Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular • Estrategias del Sistema Educativo para el tratamiento de la diversidad 	Opcionalidad curricular Las modificaciones y adaptaciones curriculares individuales
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad organizativa y diversificación curricular 	Modelo organizativo del centro Papel del equipo directivo Agrupación de alumnos Edificio y mobiliario escolar Materiales didácticos El tiempo lectivo El presupuesto
<ul style="list-style-type: none"> • Integración o conflicto: dos formas de entender la diversidad 	