

Organización y diversidad: Una reflexión sobre el uso del espacio y del tiempo en las escuelas

Carmen García Pastor
Lola Díaz Noguera
Antonia López Martínez

Universidad de Sevilla

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la organización escolar en relación con la diversidad. Son muchos los temas a revisar desde esta nueva perspectiva, ya que la organización escolar misma se consolida en unos marcos conceptuales donde la diferenciación de los alumnos partía de unas bases muy distintas a las que hoy sirven a la consideración de una escuela que sirva a todos. Especialmente nos interesa plantear cómo afectan a la respuesta a la diversidad el uso del espacio y del tiempo en la escuela, porque son variables estructurantes del trabajo de profesores y alumnos con respecto a las cuales no se plantean otros problemas que los de su falta: falta espacio y tiempo para casi todo lo que tendríamos que hacer, pero ¿Qué hacemos con el que tenemos? ¿Hasta qué punto sentimos el tiempo y el espacio como algo *nuestro*? ¿Quién y cómo coloniza nuestro tiempo?

In this work we try to reflect on the school organization in relation with diversity. Exist many themes to review in this new perspective, due to the school organization is consolidated in conceptual frames where the differentiation of students was consider in a different way like today, where the school is understood as something opened to everybody. Specially we are interested in how affect to diversity the use of space and time in the school, due to they are structural variables of the work of teachers and students with regard to them there are some problems: lack of space and time for the things must be done, but what can we do with the time and space we have? How do we consider time and space like *ours*? Who and how is colonized our time?

1. La escuela como organización singular

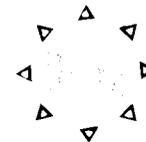
Los centros escolares, en términos generales, pueden ser caracterizados como el resto de las organizaciones sociales. Persiguen unos fines que les dan sentido a su existencia dentro del contexto social en el que se desarrollan, amparados en los criterios de racionalidad y especialización que han caracterizado a las instituciones modernas. Sin embargo, a diferencia de otras instituciones, representa una organización particular con características singulares: en las organizaciones educativas existe un pluralismo conceptual que da lugar a diferentes modelos y perspectivas de análisis (Gairín, 1996; González y Cano, 1998; Santos Guerra, 2000). Esta pluralidad se asocia a la imprecisión, ambigüedad y contradicciones con las que se enuncian sus metas, carácter asociado a la naturaleza de la propia educación con respeto a los valores dominantes en la sociedad a la que ha de servir. A pesar de reconocerse la educación como un concepto básicamente controvertido, los sistemas educativos han de organizarse, al aceptarse la educación como un derecho, y la escuela como la institución encargada de hacerlo cumplir.

Gobiernos de diferentes signos políticos, partidos con diferentes ideologías, sectores profesionales y grupos de ciudadanos mantienen sus propias perspectivas e intereses en cuanto se refiere al ejercicio de este derecho. Esto sugiere una regulación nada fácil, sobre todo en la sociedad actual en la que la regulación que ha ejercido el propio Estado, hasta ahora, es objeto de cuestionamiento. Precisamente, el tema de la regulación/desregulación es uno de los temas de debates omnipresentes hoy en la organización escolar, entendiéndose que la autonomía organizativa es una condición necesaria para que las escuelas se desarrollen.

La autonomía de las escuelas supone un mayor acercamiento al contexto social, a la comunidad, en la que cada escuela en concreto desarrolla su acción. Sin embargo, este principio que nadie cuestiona, se ofrece a diferentes análisis que respaldan intereses no sólo distintos, sino también contrapuestos. De hecho, como señala Bonal (1998: 192): «las aspiraciones y propuestas de desregulación coexisten con prácticas fuertemente reguladas que responden a las necesidades de control social por parte del Estado, o la capacidad de influencia de grupos de presión en la definición de la política educativa». Como señala este mismo autor, el discurso pedagógico oficial, en la actualidad, tiende a reducir el debate a la cuestión de la eficiencia/ineficiencia de modelos y sistemas, asumiendo la desregulación y la autonomía de los centros, como una fórmula que propiciará la eficiencia: «al tiempo que se da por descontado que un sistema ineficiente no puede proporcionar igualdad de oportunidades».

Este planteamiento es fundamental en lo que se refiere a las respuestas a las diferencias individuales, ya que implica una redefinición del principio de igualdad de oportunidades que «se aleja de los derechos de equiparación en las condiciones de enseñanza, para situarse en el plano de la necesidad democrática del reconocimiento del pluralismo y de acogida a la expresión de las diferencias» (Bonal, 1998: 192-193). Así, según Bonal, el discurso educativo oficial se apropia de una vieja reivindicación de los movimientos de izquierdas, y es que, efectivamente, ésta es la visión que se ofrece haciéndose defensor del respeto a las diferencias. Sin embargo como ha señalado, entre otros autores (Gimeno, 1993), bajo el epígrafe de atención a la diversidad se reúnen significados muy diferentes. La más de las veces la reducción de la respuesta a la diversidad a un marco de acción meramente técnico, nos remite a propuestas que se insertan en un marco de respuestas a las diferencias individuales bien conocido (García Pastor, 2000), que se enfrenta a la concepción de las diferencias individuales que se propugnan desde los planteamientos alternativos actuales, en los que el debate se sitúa en la necesidad de los replanteamientos éticos y políticos que han de presidir la propuesta de una escuela que sirva a todos.

La singularidad de la organización escolar se centra en esta capacidad para albergar discursos diferentes, hasta el punto de confundir la acción cotidiana bajo propuestas ambiguas que, no obstante, ocultan intereses nada ambiguos para los



partidarios de valorar la calidad educativa desde los criterios de la oferta y la demanda, vigentes en una sociedad donde la ideología neoliberal representa una tendencia dominante. Frente a esta tendencia, el compromiso de una escuela que dé respuesta a la diversidad, desde la perspectiva de una lucha por la igualdad de oportunidades que enlace con los planteamientos que se han venido manteniendo desde posiciones alternativas, significa preguntarse no sólo por el cómo hacerlo, sino por las preguntas fundamentales de qué y para qué enseñar; situando el problema de la flexibilización escolar en un marco muy diferente del de una diferenciación de programas educativos que ha conducido y conduce a procesos de segregación en el propio seno de la escuela.

De ahí que entendamos que la escuela pública que opte, es decir, tenga claras sus ideas acerca del futuro de una escuela de calidad asumiendo el principio de igualdad de oportunidades, deberá cifrar esta calidad en la consecución del propósito de una educación real para todos; yendo por el camino de mejoras que produzcan aprendizajes significativos, auténticos, a la vez de acompañar a todos aquellos que quedarían marginados en otras propuestas.

2. La flexibilidad como principio de acción

Nos hemos referido en el apartado anterior a la autonomía como una condición necesaria para el desarrollo de la escuela y a la contradicción que supone la supervivencia de ésta con el mantenimiento de unas normas reguladoras que hacen imposible que cada escuela responda a sus propias necesidades, fundamentalmente, aquellas que vienen dadas por la diversidad de sus alumnos. De tal modo, resulta a veces inviable cualquier proyecto innovador que pretendiendo adaptarse a la diversidad del alumnado choque con las normas prescritas. Se enfrentan así burocracia y adhocracia, concepto que hemos explicado en otro trabajo (García Pastor, 1998), es decir, la posibilidad de una organización propia, frente a la organización prevista, dictada desde los criterios del conocimiento experto desde la racionalidad y tecnicismo propio de éste. La flexibilización alude aquí a un modo de aplicar el conocimiento en el que éste no está jerarquizado, ni se entiende como el mejor, independientemente de las situaciones concretas a la que una organización particular ha de enfrentarse; al contrario, el conocimiento mismo de la situación relativiza la «bondad» de éste respecto a acciones concretas.

En este sentido, la flexibilización que se ha querido centrar en una determinada organización del currículum, se plantea como un problema más amplio de los tiempos y los espacios escolares. El ejemplo más claro de la inflexibilidad existente en las escuelas es el horario que tiene cada curso. Éste refleja la asignación de tiempo entre materias y profesores, seguidas por una asignación de espacios en los que se prescinde de los requerimientos de cada una de las materias a enseñar, y de cada uno de los alumnos a enseñar, ocupándose tiempos y espacios idénticos para fines diferentes. De este modo, la flexibilidad no puede darse y se elige un sustitutivo para ésta: la adaptación curricular, ofreciéndose como una prestación individual a aquellos alumnos que la necesiten. El reconocimiento de que los alumnos tienen diferentes ritmos de aprendizaje, no implica tolerancia con los que van más retrasados, no significa «refuerzo» significa «comprensión». Ésta es una diferencia fundamental a la hora de actuar y, por tanto, de organizar; ya que mientras la planificación de refuerzos se centra en alumnos particulares que «no se adaptan», la planificación de una enseñanza comprensiva se centra en la posibilidad de una enseñanza para todos, que tiene en cuenta a todos los alumnos que forman un grupo/clase. Stenhouse (1997) se refirió hace años a la importancia de la enseñanza en grupo, y justificaba de esta manera su insistencia: «Es posible que esta decidida insistencia en el grupo parezca un tanto desequilibrada, pero, en realidad, pretendo restaurar el equilibrio. Hay en nuestra tradición educativa dos elementos de peso- la importancia que se concedía antiguamente al preceptor privado que se refleja en muchos clásicos de la pedagogía, y la influencia más reciente, pero ya

firmemente establecida, de la psicología en el pensamiento pedagógico- que ha llevado a enfatizar al individuo en la situación docente (Stenhouse, 1997: 36).

Señalaba Stenhouse, cómo se ha hecho hincapié en la enseñanza individual, mientras que la experiencia práctica indica que es mejor recibir la enseñanza en grupo que de forma aislada y que la calidad de la relación entre un profesor y un alumno depende de la calidad entre el profesor y la clase. Estas ideas expresadas hace 30 años siguen teniendo la máxima vigencia, de hecho, en una línea muy parecida se expresa Ainscow (1995), cuando critica las desventajas de la perspectiva individual frente a la curricular, señalando, por una parte, el perjuicio que supone la pérdida del estímulo que comporta para el individuo la enseñanza en grupo y, por otra, el reto que supone para el profesor responder en grupo a las diferentes individualidades. Esto es plantear los problemas ante el aprendizaje, no como un problema particular de cada alumno, sino como un problema de mejora de la enseñanza para todos. Sin embargo, a pesar de ser éstas unas ideas tan conocidas, la respuesta habitual es concebir las diferencias como defectos, como falta de adaptación y problemas particulares que requieren para su solución tiempos y espacios diferentes. Se asimilan los problemas de enseñanza a problemas de aprendizaje, concretándose éstos en alumnos que requieren ayudas especializadas.

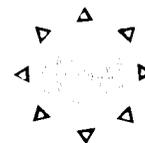
Otra idea que creemos resulta necesario aludir, cuando hablamos de flexibilización, es su confusión con la de tolerancia. De algún modo, hemos entendido que la aceptación de la diversidad implica tolerancia, pero cuando, de hecho la diversidad está provocando en la escuela fenómenos de exclusión, nos hemos de referir a situaciones de desigualdad e injusticia que demandan cambios, no a la simple aceptación de las diferencias. La flexibilización es, desde el punto de vista de las diferencias individuales, de la diversidad, un modo de acción encaminado a proporcionar igualdad de oportunidades. La responsabilidad de todos y cada uno de los profesionales que trabajan en la escuela, no puede cederse a los que se entienden que son «especialistas», para que ellos solucionen el modo de responder a estas diferencias. La escuela en su conjunto tiene que responder con un marco organizativo flexible.

Lo dicho tiene implicaciones para tratar un tema tan importante desde el punto de vista de la organización como el de los recursos, ya que tienden a usarse éstos como pretexto, asociándose la falta de acción a la falta de recursos materiales y humanos. Por supuesto que siempre necesitamos y necesitaremos más recursos pero tenemos que administrar los que tenemos, optimizarlos, y esto significa analizar las necesidades, contando entre ellas con la posibilidad de aprender nuevas formas de solucionar los problemas. Compartir, lo mismo que colaborar o cooperar, son formas de acción que entendemos adecuadas, pero que encuentran muchas dificultades para insertarse en la práctica escolar. Dónde y cuándo son preguntas importantes para que estas dificultades puedan ser resueltas.

Todo lo anterior nos lleva a plantear la flexibilización como una característica que no sólo debe centrarse en los contenidos curriculares, porque cualquier intento de innovación curricular incide indefectiblemente en el conjunto de la organización de la escuela que se ha propuesto esta innovación. En adelante nos referiremos al uso del espacio y del tiempo como elementos de singular importancia en la organización.

3. El uso del espacio

Hablar del espacio en la organización escolar, no sólo implica la consideración del medio físico, sino de las interacciones que éste posibilita o dificulta, de modo que la organización del espacio caracteriza la forma en que alumnos y profesores trabajan y, por ello, se ha considerado condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyéndose en el concepto más amplio de «ambiente», y de los procesos de comunicación entre los propios profesores caracterizando así «culturas» de trabajo.



El tratamiento cotidiano del espacio en los centros suele referirse a su falta material, en ella se fundamentan las quejas para el desarrollo de las actividades, así como también en su inadecuación para las mismas. Frecuentemente, los espacios se deterioran y no son reparados con presteza, siendo una tarea difícil cualquier reforma urgente como la referida, por ejemplo, a la eliminación de barreras arquitectónicas. La mayoría de los centros ofrecen dificultades para los alumnos con problemas de movilidad ya que no cuentan con ascensores, ni rampas, ni tampoco con puertas que permitan la entrada de sillas de rueda.

La estandarización de los espacios escolares no puede prever ninguna circunstancia que se aparte de lo que se entiende que es un «uso normal» de los edificios escolares. Se supone que en todos ellos se han de realizar las mismas actividades, pero lo cierto es que son las actividades las que definitivamente se han de adaptar a los espacios. Así se distribuye su ocupación utilizando los criterios de organización curso/materias/profesores en cubículos que ignoran la posibilidad de que éstos puedan abrirse a otras opciones. Los cubículos llamados clases, se identifican con un número predeterminado de alumnos que conforman un grupo-clase, no pudiendo agrandarse para albergar, por ejemplo, a más de un grupo. Y es que se entiende que cualquier actividad que abarque a más de un grupo es una actividad común, que debe realizarse en un espacio común también previsto; lo que supone que los alumnos deben abandonar sus respectivas clases con la consecuente implicación para el mantenimiento del *orden*, lo más previsto de todo. Porque entrar y salir de clase adquiere un significado fundamental para el orden. El profesor es el encargado de mantenerlo custodiando la puerta y lo que sucede en el espacio interior. Dentro, controla también la distribución espacial de los alumnos de tal forma que es habitual comprobar cómo los alumnos han de cambiar sus posiciones cuando cambian de profesor. El motivo suele ser el control, el mantenimiento del orden dentro de la clase más que el requerimiento de las propias actividades ya que no es frecuente, o lo es menos, que el cambio de actividad produzca cambios de posición, de estructura en la configuración del grupo. Este control es, fundamentalmente visual, el profesor ha de estar siempre vigilante, apenas se sienta en su mesa e incluso se puede tomar esta posición como poco responsable. Los alumnos, por su parte, se saben vigilados en el cumplimiento de unas normas explícitas o implícitas. Es éste un ambiente habitual que hace visible la cultura tradicional presente en la escuela.

La dificultad que el profesor encuentra para mantener el orden, entendido de esta manera es enorme ya que implica el control de cada uno de los alumnos que tiene en la clase. No se trata del número de alumno porque, a pesar de que la *ratio* en las escuelas ha disminuido considerablemente, el control no ha mejorado; sencillamente, no es posible ejercerlo sin traspasar la responsabilidad a los propios alumnos. Pero se intenta mantenerlo pretendiendo que todos los alumnos hagan lo mismo y al mismo tiempo. Este «ambiente de aprendizaje» se presta poco a que cada alumno lleve su propio ritmo de aprendizaje, porque esto implica que se ha de hacer responsable, se ha de convertir en un aprendiz activo. Se presta poco al trabajo en grupo, porque altera el orden (se alborotan, hacen ruido, molestan...), ni siquiera se permite, a veces, trabajar por parejas, a pesar de estar la clase organizada con hileras de pupitres emparejados porque esto parece estar contraindicado con normas tales como las de hablar, copiar, etc., entre compañeros de pupitre, a los que hablan se les suele separar. La cooperación resulta imposible dentro de la clase, mientras que entre una clase y otra aísla a los profesores del trabajo de sus compañeros.

Esta situación que describimos en extremo, basándonos sobre observaciones directas en las clases de algunos centros escolares, ha sido explicada por muchos autores. Recientemente, Escolano (2000: 205), ha señalado como «la arquitectura escolar, además de ser un programa en parte invisible y silencioso que cumple determinadas funciones culturales y pedagógicas, puede ser instrumentada también en el plano didáctico, toda vez que define y acota el espacio en que se lleva a cabo la educación formal y constituye un referente pragmático que es utilizado

por los maestros y por los autores de manuales escolares como realidad o como símbolo en diversos aspectos del desarrollo curricular».

Mantiene Escolano que la historia y la memoria pueden reconstruir la realidad y la imagen del espacio escolar en dos registros etnográficos, como lugar o escenario y como representación o textualidad. Pensamos nosotros que esos dos registros etnográficos resultan claves para la observación de las clases en la actualidad ya que, como bien señala este autor, «el escenario» refleja en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, y «la representación o textualidad», el sentido del orden que reflejan determinada cultura. En esta misma línea, creemos que la arquitectura escolar refleja una organización nada proclive a considerar una diversificación de la respuesta educativa para adaptarse a las diferencias entre los alumnos y que, además, el orden que se transmite a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, revela una cultura que choca con lo que se ha dado en llamar «cultura de la diversidad».

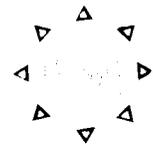
Como hemos señalado en el apartado anterior, lo diferente, ha de tratarse aparte y esto requiere otros espacios. Así se contempla en la nueva normativa sobre construcciones escolares que son consecuencias de la LOGSE. Se han de prever espacios para la atención a la diversidad, que permita la «organización de la opcionalidad», es decir, itinerarios diferentes o nuevos eufemismos para aludir a la separación de lo considerado diferente de los itinerarios normales por los que transcurre el currículum normal.

Todo ello resulta alejado, cuando no contrapuesto, a lo que diversidad significa, que es estar juntos aunque se sea diferente. Autores como Udvari-Soner y Thousand (1996), hablan incluso de la conveniencia de grupos multiedad, experiencia que se lleva a cabo en algunas escuelas de Estados Unidos, y que resulta tan cercana para nosotros por la supervivencia en algunas zonas rurales de escuelas unitarias, donde un único espacio es compartido por alumnos de diferentes edades y niveles curriculares. Pero la arquitectura escolar sigue expresando la idea de que en grupos homogéneos se aprende mejor a pesar de no contar la investigación educativa con evidencias a favor de esta posición.

Cuando Escolano (2000: 234) caracteriza el diseño graduado del espacio-escuela como escenario, se refiere a microespacios, relacionados entre sí pero autónomos al tiempo, que permiten clasificar a los niños conforme a criterios cronológicos, mentales o instructivos. Esto supuso la traslación a la escuela de la organización científica del trabajo industrial, la planificación de las ciudades y el control social institucionalizado, en un orden diferente, conforme a las nuevas atribuciones y comportamientos de los alumnos y de los profesores, un escenario segmentado por niveles y funciones: «pasando de ser un escenario en el que se acoge a niños de edades y culturas distintas, y en el que se desempeñan funciones diversas, a otros en que los sujetos se distribuyen en niveles, y de un ámbito único en el que hay que hacer posible el uso simultáneo o sucesivo de distintos medios y métodos de instrucción a otro más complejo y más simple a la vez, en el que los programas, las técnicas y los recursos se aplican a espacios diferenciales, jerarquizados y coordinados».

4. El uso del tiempo

Se suele hablar del tiempo y del espacio, por este orden, que nosotros hemos invertido al entender que la reducción del tiempo al espacio es un hecho en la organización de las actividades de los centros escolares. Es cierto que, como también señala Escolano (2000: 41), «si no hay asignaciones temporales que cubrir no se requieren escenarios...», pero también lo es, que los escenarios están ya montados a los efectos de análisis que nos proponemos aquí: el de su adecuación a las nuevas demandas de la diversidad.



Según Hargreaves (1996: 119) los profesores se toman el tiempo con seriedad, lo viven como una limitación fundamental, pero a la vez son «guantes que los profesores lanzan reiteradamente al paso de los innovadores entusiastas». Siguiendo a este mismo autor, debemos considerar que el tiempo estructura el trabajo docente que a su vez es estructurado por él y, por tanto, es algo más que una simple contingencia menor de la organización. Efectivamente, si todos hemos llegado a la conclusión de que necesitamos más tiempo y no tenemos más: más tiempo para que los profesores se reúnan; más tiempo para que hable el profesor del aula con el profesor de apoyo; más tiempo para que los alumnos puedan hacer actividades que incrementen su experiencia, utilizando los nuevos aprendizajes-debemos plantearnos cómo se está definiendo e imponiendo.

El tiempo ha sido considerado como una variable objetiva desde una dimensión técnico-racional, un instrumento que puede manipularse, la Administración puede ajustar y distribuir este tiempo, imponiendo al mismo tiempo una estructura que supone algo más que simple guías informativas sobre dónde y cuándo está cual. El tiempo refleja configuraciones dominantes de poder, es decir, tiene una dimensión micropolítica. El tiempo parece algo externo al profesor, sin embargo tiene una dimensión subjetiva que choca con la objetiva y provoca que muchas de las exigencias de los cambios sean vividas como presiones, como una alteración de las prácticas y rutinas utilizadas por el profesor. Por eso resulta lógico que los profesores ante las nuevas propuestas reclamen más tiempo.

Además de estos diferentes tiempos, para Hargreaves resulta útil diferenciar entre marcos temporales diferentes: monocrónicos y policrónicos (refiriéndose a Hall, 1984). También es útil para nosotros, ya que estos marcos temporales se han relacionado con culturas diferentes: mientras los marcos monocrónicos se relacionan con culturas occidentales, los marcos policrónicos se relacionan con culturas amerindias y latinas. Si observamos las características con que el autor caracteriza los marcos policrónicos, podremos comprobar como resultan más cercanos a nuestras prácticas cotidianas:

- Las personas se centran en hacer varias cosas a la vez de forma combinada.
- Hay mayor sensibilidad al contexto.
- Hay una mayor libertad con respecto al control administrativo y la distribución del tiempo, aunque el control se ejerza de forma más estricta en la definición y evaluación de las tareas.
- Son más importantes las relaciones que las cosas.
- El tiempo está más orientado hacia las personas que hacia las tareas.
- Es una experiencia cotidiana en las esferas de las relaciones informales y domésticas.
- Se da más en ámbitos femeninos que masculinos.
- Está más presente en organizaciones pequeñas que grandes.

En este sentido, convendría que reflexionásemos sobre el choque añadido que puede suponer, y de hecho ha supuesto, para nuestra cultura adoptar marcos temporales monocrónicos, y sus efectos a diferentes niveles de nuestra cultura escolar, desde la cultura de los profesores a la cultura de determinados grupos de alumnos; y la valoración negativa que han recibido comportamientos inscritos en estas líneas de actuación que ahora vienen a considerarse prometedoras. Por lo tanto, no insistiremos, sino que valoraremos en su medida estas posibilidades, aprovechando nuestro propio modo de hacer, especialmente en este marco concreto al que pertenecemos y desde el que escribimos, el sur, tanta veces parodiado por nuestra forma diferente de concebir el mundo, de «vivir la vida», «de trabajar a nuestro aire»... para promover organizaciones que contemplen nuestro propio sentido del tiempo, nuestra propia elaboración cultural del tiempo. Lo contrario es la colonización: «el proceso por el que los administradores hacen suyo o 'colonizan' el tiempo de los profesores para sus propios fines» (Hargreaves, 1996: 135).

Pero del mismo modo en que los administradores colonizan el tiempo de los profesores, éstos colonizan el tiempo de sus alumnos, cuando no tienen en cuenta

las diferencias intersubjetivas entre sus tiempos. Si es cierto que «las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo se basan sobre otros aspectos de nuestras vidas, en nuestros proyectos, intereses y actividades y en los tiempos de exigencias que nos plantean» (Hargreaves, 1996: 125), estaremos de acuerdo en la importancia que tiene el tiempo de los alumnos para afrontar el aprendizaje, que ha de asociarse, si queremos que sea significativo, a sus intereses vitales, marcando en cada uno ritmos diferentes.

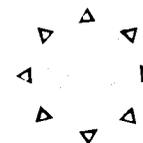
5. La versatilidad: hacia un nuevo uso del espacio y del tiempo

Conocemos cómo ha funcionado la enseñanza en grupos homogéneos, sin evidencia de que ésta sea mejor para el rendimiento individual conocemos que la homogeneización conduce a la segregación y conocemos los modos en que podemos trabajar en las clases con grupos heterogéneos... Debemos, por consiguiente, plantear alternativas en las que los marcos espacio-temporales se adapten a estos conocimientos. Martín-Moreno (1996: 414), se refería a la versatilidad como un paso más allá de la flexibilidad, aludiendo a la capacidad para configurarse, refiriéndose a los centros «cuya estructura organizativa no ha sido definida de modo definitivo y permanente, sino que se ha previsto con la suficiente flexibilidad como para permitir posibilidades de cambio y reorientación de parte o la totalidad de sus fórmulas organizativas, en función de los modelos socioeducativos que se pretendan desarrollar en cada caso». Ello requiere, según esta autora, que la organización escolar se configure según dos variables convergentes: la adaptabilidad y la compatibilidad. La adaptabilidad se refiere a la flexibilidad, mientras que la compatibilidad hace referencia a una modificación sucesiva, coherente, de la configuración del centro educativo en función de sus necesidades. Esta concepción del centro versátil difiere extraordinariamente de la organización taylorista en sus dimensiones organizativas básicas, entre ellas en la diversificación del espacio y del tiempo (véase tabla siguiente).

Características del Centro Educativo Versátil
1. Diversificación del espacio escolar.
2. Mayor diversidad de recursos materiales para el aprendizaje.
3. Variabilidad de los ritmos escolares.
4. Multiplicidad de fórmulas del trabajo conjunto de alumnos y profesores: <ul style="list-style-type: none"> - Diseños curriculares diferenciados versus uniformidad del programa de estudios para los alumnos de un mismo nivel educativo. - Evaluación continua versus controles evaluativos discontinuos. - Metodología dirigida a la enseñanza individualizada versus metodología dirigida a la enseñanza colectiva. - Disciplina basada sobre los niveles de convivencia social y realización escolar versus disciplina formal. - Agrupamientos muy flexibles de alumnos versus agrupamientos rígidos. - Enseñanza en equipo versus profesor autosuficiente.
5. Tomas de decisiones compartidas.
6. Incremento de las relaciones con la comunidad.

Elaborada por Martín-Moreno (1996: 416)

Como podemos observar en esta tabla la caracterización que Martín-Moreno realiza del «centro versátil» coincide con muchos de los planteamientos que hemos defendido en este trabajo, y con aquellas características que hemos defendido en otros trabajo (García Pastor, 1997) como definitorias de una escuela para todos.



Referencias

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades educativas especiales en el aula*. Madrid, Narcea.
- BONAL, X. (1998): *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Biblioteca de Aula.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997): *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona, EUB.
- GARCÍA PASTOR, C. (1998): «Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva», en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Departamentos de D.O.E: de la Universidad Complutense y de la UNED.
- GARCÍA PASTOR, C. (2000): «Diversidad: retórica y práctica». Ponencia presentada al *Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid, Septiembre.
- GAIRÍN, J. (1996): *La Organización Escolar: Contexto y Texto de actuación*. Madrid, La Muralla.
- GIMENO, J. (1993): «El desarrollo curricular y la diversidad», en MUÑOZ, M. y RUÉ, J. (Coms.): *Educació en la diversitat y escola democrática*. Bellaterra, ICE de la UAB.
- GONZÁLEZ, M.T. y NIETO, J.M. (1998): *Modelos teóricos de Organización Escolar*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid, Sanz y Torres.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y Educación*. Morón, Publicaciones MCEP.
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. (1996): «Creating a responsive curriculum for inclusive school», en *RASE*, 17, 3; 182-192.

Carmen García Pastor, Lola Díaz Noguera y Antonia López Martínez son profesoras de la Universidad de Sevilla. Correos electrónicos: pastor@cica.es / noguera@cica.es / anlomar@cica.es