



## **DIVERSIDAD Y DIVERSIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: TENDENCIAS ACTUALES EN EUROPA**

M<sup>a</sup> DOLORES DE PRADA VICENTE (\*)

**RESUMEN.** Es un hecho innegable que existe una amplia diversidad en los alumnos y que ésta se acentúa en la etapa de la Secundaria Obligatoria por múltiples factores. También es fácilmente comprobable que estos alumnos no están siendo atendidos eficazmente. El elevado índice de fracaso escolar, el abandono en edades tempranas, el aumento de alumnos que se autodesignan «objetores escolares», el desinterés y desmotivación de otros, los pobres resultados académicos y la insatisfacción de los profesores, son algunos de los índices que nos alertan sobre la necesidad de arbitrar medidas tendentes a la mejor atención educativa de estos alumnos. Este artículo analiza las medidas de atención a la diversidad propuestas por la LOGSE desde un modelo de escuela comprensiva, y su problemática derivada de la aplicación en la práctica de los centros. Estudia las aportaciones de las CCAA a este tema que van separándose del diseño inicial y acercándose a una progresiva diversificación de las enseñanzas, así como las tendencias europeas que caminan en el mismo sentido. Finalmente se hace un análisis de las medidas propuestas en la LOCE para la atención a las diferencias individuales en la etapa de la Secundaria Obligatoria.

**ABSTRACT.** It is an undeniable fact that there is a wide diversity of pupils, and that this diversity becomes accentuated, because of many factors, in the period of Compulsory Secondary Education. It is easily demonstrable that these pupils are not been efficiently attended to. The high rate of school failure, leaving school at early ages, the increase in the number of pupils who define themselves as «school objectors», the lack of interest, demotivation, poor academic results, and teachers dissatisfaction are some of the factors that alert us to the need of introducing measures for a better educational attention of these pupils. In this article we analyze the measures of attention to diversity proposed by the LOGSE parting from a model of understanding school, and the problems arisen from its implementation in the educational establishments. We also study CCAAs contributions to this topic, which get separate from the initial design and tend towards a progressive diversification of educations, and European tendencies that go in the same direction. Finally, the article provides an analysis of the measures proposed in the LOCE for the attention to individual differences in the period of Compulsory Secondary Education.

---

(\*) Inspectora de Educación.

## INTRODUCCIÓN

Es un hecho innegable que existen diferencias entre los alumnos que asisten a la misma clase, puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, pero esta diversidad se acentúa en la adolescencia como consecuencia de la reafirmación y afianzamiento de la personalidad. Una sola visita a los centros educativos constata esta realidad, especialmente en la etapa de Secundaria Obligatoria. También se puede comprobar que actualmente estos alumnos no están siendo atendidos eficazmente. El elevado índice de fracaso escolar, el abandono en edades tempranas, el aumento de alumnos que se autodesignan «objetores escolares», el desinterés y desmotivación de otros, los pobres resultados académicos y la insatisfacción de los profesores, son algunos de los índices que nos alertan sobre la necesidad de arbitrar medidas tendentes a la mejor atención educativa de estos alumnos. Después de diez años de implantación de la enseñanza comprensiva, hasta los 16 años, en España, se puede decir que todos los sectores implicados están pidiendo cambios en esta etapa. Las Comunidades Autónomas en el desempeño de sus competencias han introducido medidas tendentes a la diversificación de las enseñanzas. Los países europeos de nuestro entorno también están abandonando el principio de comprensividad, en su aplicación. La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) recientemente promulgada va en esta línea. A lo largo de los epígrafes de este artículo se irán desglosando estas ideas y las medidas tomadas para mejorar el tratamiento educativo de las diferencias individuales, lo que se ha dado en llamar: la atención a la diversidad.

### UNA GRAN DIVERSIDAD DE ALUMNOS

Los alumnos que coinciden en una misma aula de la Educación Secundaria Obligatoria son diferentes y estas diferencias son

debidas a múltiples factores que inciden en cada alumno de forma diversa tanto en extensión como en cualidad.

Además de las diferencias que aporta la carga genética y el medio en el que discurren las experiencias escolares, los alumnos son diversos debido a diferentes factores.

- *Diferente capacidad para aprender medida a través del rendimiento.* Hay que tener en cuenta que no se trata aquí de «capacidad intelectual», entendida como algo innato, estático e impermeable a las experiencias educativas, sino al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno y en su capacidad para aprender. De ahí la importancia de la ayuda pedagógica por parte del profesor que es tan básica como las condiciones que se requieren del alumno. En relación con este factor se encuentran dos colectivos de alumnos: los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial y los alumnos superdotados.

También hay que considerar, en su diferente capacidad para aprender, los alumnos que proceden de medios desfavorecidos económica, social o culturalmente, porque pueden carecer de los instrumentos básicos imprescindibles para el aprendizaje; como también los alumnos inmigrantes que desconocen la lengua del país de acogida.

- *Diferencias de motivaciones.* La motivación para aprender, que es la condición *sine qua non* para el aprendizaje, depende tanto de factores endógenos como exógenos. Y en este aspecto las diferencias, además de ser muy grandes, condicionan fuertemente los resultados, no sólo del alumno considerado individualmente, sino por contaminación ambiental, también del grupo clase.

Los alumnos fuertemente desmotivados, bien sea por su historia anterior de fracasos, por el desinterés hacia el contenido de las materias que estudian, por rechazo a la cultura o a la enseñanza, e incluso por considerar el estudio como una pérdida de tiempo, son una rémora para el grupo y una pesadilla para el profesor. Por el contrario, los alumnos fuertemente motivados por algunas de las causas enumeradas anteriormente o por otras causas intrínsecas a su propia persona pueden incidir positivamente en los resultados del grupo a través de la elevación de la autoestima de todos, del cambio en las expectativas y de la imagen que proyectan en el profesor.

- *Diferencias en los estilos cognitivos y de aprendizaje.* Los estilos cognitivos son uno de esos nuevos conceptos que nos permiten establecer diferencias entre las personas por el modo predominante de percibir el medio, procesar la información, pensar, resolver problemas o actuar.

En este sentido, investigaciones recientes (Entwistle, 1989; Witkin, 1997; Kogan, 1981; de la Torre y Mallart, 1991), ponen de manifiesto de qué modo inciden los estilos cognitivos en la enseñanza. El principio pedagógico en el que cobran sentido los estilos cognitivos no es otro que el de *atención a la diversidad*. Cada persona posee estructuras y estrategias diferentes en su modo de aprender y la enseñanza ha de tenerlas en cuenta. El problema es cómo operativizar en el aula esta idea cuando el profesor tiene ante sí treinta sujetos distintos. Si cada alumno posee sus propias estrategias de aprender y la enseñanza debe tener en cuenta las diferencias individuales, la enseñanza se convierte en una utopía, salvo que de alguna manera se pueda disminuir una excesiva heterogeneidad. Y es importante tomar en

consideración los diferentes estilos cognitivos porque las aptitudes no son mejores predictores del rendimiento que los estilos. El aprendizaje tiene que ver con el método, pero su eficacia viene condicionada, a su vez, por el estilo cognitivo.

Hay alumnos *dependientes o independientes de campo* en relación al modo como perciben un campo de la realidad, ya sea separada del contexto que la rodea o formando parte de una realidad más amplia.

Hay alumnos *reflexivos o impulsivos* respecto al modo de relacionar la percepción con la actuación, que puede ser *cautelada o impulsiva* al dar una respuesta a un estímulo o problema.

Y respecto a la forma en que un sujeto asocia o agrupa libremente un conjunto heterogéneo de objetos, conceptos o informaciones, hay alumnos *descriptivos, analíticos, categóricos o inferenciales*.

- *Diferencias de intereses.* En la Educación Secundaria obligatoria, sobre todo en el segundo ciclo, los intereses de los alumnos se diversifican y se conectan cada vez más con el futuro académico y profesional. Estos intereses son distintos en función de su historia educativa, de sus expectativas profesionales y de su entorno socioeconómico, familiar y relacional. Incluso hay alumnos que no manifiestan interés ninguno por el estudio, que rechazan la cultura y la sociedad. Aquí el abanico de las diferencias, generadas por los otros factores antes mencionados, se abre y se diversifica aún más e incide también extraordinariamente en el aprendizaje y en el desarrollo armónico de la persona.
- *Diferencias debidas a la pertenencia a distintas culturas.* La multiculturalidad de nuestra sociedad, favorecida por los flujos migratorios, añade a las diferencias anteriores aquellas que provienen de tener

un acervo cultural diferente (lengua, costumbres, religión, etc.).

Todas estas diferencias producen una diversidad de perfiles de alumnos que conviven en el mismo centro y en la misma aula y a los que hay que proporcionar una enseñanza adaptada a sus características. Entre la enseñanza radicalmente comprensiva y la totalmente diversificada existen una variedad de experiencias educativas que intentan atender a esta pluralidad de alumnos.

## DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

La atención a la diversidad debe plantearse desde las coordenadas de *igualdad y calidad*, porque si alguno de estos parámetros falla, la atención a los alumnos diferentes del patrón estándar se convertiría en una educación de segunda clase y, por tanto, una educación que no atendería sino que aumentaría aún más la diversidad.

Todos los escolares deben tener igualdad de acceso a la educación sea cual sea su raza, sexo, nacimiento o condiciones de vida y también debe haber igualdad en la participación y en la permanencia en los distintos niveles de enseñanza, solamente condicionado por la voluntad del alumno y su familia y por sus expectativas, aptitudes y capacidades en el caso de etapas no obligatorias.

La calidad es más difícil de definir e incluso de comprender. Se considera educación de calidad aquella que consigue los fines que se le atribuyeron. La calidad implica una escala, por lo menos de carácter ordinal, y se relaciona casi siempre con lo estándar.

La calidad se relaciona con los resultados, pero no exclusivamente considerados como rendimientos escolares, sino como fruto de una formación humana integral y capacidad para aprender a lo largo de la vida. Por otra parte, la utilización del término implica una actividad evaluadora, un

juicio sobre el grado en que el proceso educativo alcanza el estándar previsto y también, debido a su origen industrial, un control sobre el grado de consecución de los objetivos previstos y por tanto una supervisión del proceso.

Una vez que se ha logrado en los países la democratización de la enseñanza por la extensión de la educación a todas las capas de la sociedad y la universalización en los niveles obligatorios, es necesario hacer hincapié en el otro de los objetivos: la calidad de la enseñanza. Y es que:

La expansión y democratización de los sistemas educativos si bien se presenta como uno de los grandes logros del siglo XX viene despertando desconfianza y recelo en todo el espectro ideológico: si desde posiciones conservadoras y liberales se desconfía de la expansión del sistema poniendo el énfasis en el control y aseguramiento de la calidad, desde la izquierda neomarxista o no, se recela de la misma expansión educativa en tanto en cuanto no tendría ningún efecto en la corrección de las desigualdades sociales sino que además contribuiría a legitimarlas con argumentos de mérito académico.

(J. M. Moreno, 1999. Presentación).

El énfasis en la igualdad propicia políticas educativas de escolarización, de alfabetización y de permanencia en el sistema escolar; el énfasis en la calidad va más allá al pretender que esta escolarización y permanencia en el sistema se den en las mejores condiciones y, por ello, procura una mayor y mejor dotación de recursos materiales y humanos y plantea reformas de estructura, para adaptarse mejor a las exigencias de la sociedad y a las diferencias de los alumnos.

Sin embargo, garantizar el acceso de todos a la educación no significa convertir a los centros educativos en lugares de aparcamiento de jóvenes sin trabajo. Este fenómeno de aparcamiento está generando pasotismo, frustración y desaliento en los jóvenes escolares. Ya que:

La calidad del sistema educativo no podrá volver a recuperar los niveles de otras épocas hasta que la mayoría de los alumnos escolarizados en los niveles educativos no obligatorios se matriculen en las distintas enseñanzas por motivaciones profesionales y educativas, y no porque la enseñanza sea la única alternativa a la calle y al paro (R. Vázquez Gómez, 2001, p. 65).

Por otra parte, el espectacular aumento del número de inmigrantes en la Unión Europea durante las últimas décadas está produciendo un replanteamiento de muchas cuestiones de carácter económico, social, político y educativo.

De una manera más o menos organizada cada país ha optado por un modelo de integración social de estos nuevos ciudadanos. La Directiva 77/486/CEE relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes, aprobada el 25 de julio de 1977, obliga a todos los estados miembros de la UE a ofrecer una enseñanza gratuita, conforme a las estructuras educativas nacionales, a aquellos hijos de trabajadores de otro estado miembro que estén en edad de escolaridad obligatoria. En esa enseñanza debe incluirse la lengua oficial o una de las lenguas del Estado de acogida, con una metodología especialmente adaptada a las necesidades específicas de estos ciudadanos. Además establece que los estados de acogida tendrán que promover la lengua materna y la cultura del país de origen.

La educación multicultural es el gran reto de la escuela en una sociedad que cada día es más multicultural. Lograr el equilibrio entre la necesaria integración y el derecho a mantener las diferencias culturales es una asignatura pendiente en la educación de nuestro país y un factor más de calidad en los sistemas educativos.

## LA ESCUELA COMPRENSIVA

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la *Ley de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), se

configura como una etapa de formación común fuertemente comprensiva, aunque dicha comprensividad se ha ido diluyendo en los desarrollos normativos posteriores.

El principio de comprensividad hace referencia a:

- La no segregación de los alumnos en instituciones separadas, (comprensividad de centro), que implica la inexistencia de centros específicos en función de intereses, capacidades, especializaciones, modalidades, etc.
- La no separación de los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la institución respectiva e incluso en el aula. Es el axioma de las *clases heterogéneas*. En virtud del cual, se reúnen en una misma aula, alumnos superdotados con alumnos de escasa capacidad, alumnos con gran interés junto a alumnos desinteresados, alumnos adaptados junto a alumnos que presentan conductas disruptivas. En última instancia el postulado lleva a la integración en las aulas ordinarias de alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o caracteriales importantes.
- La impartición a todos los alumnos de un mismo programa unificado de aprendizaje (comprensividad de currículo). Esta unificación de programas es la consecuencia de aplicar a todos el principio de igualdad de aprendizaje y comporta la convicción de que todos los alumnos deben alcanzar los mismos objetivos. Al final la aspiración es llegar a la igualdad de resultados.

Las primeras realizaciones de escuela comprensiva son posteriores a la I Guerra Mundial y se desarrollan en EEUU y USA. Este modelo de escuela fue introducido en Europa en los años cincuenta como la más notable innovación en el campo de la enseñanza.

Ya en el año 1985, antes de su implantación en España, las experiencias sobre

educación comprensiva habían empezado a cuestionarse a tenor del documento de la OCDE: *L'enseignement polyvalent dans le premier cycle d'études secondaires. Examen conjoint de l'expérience de quatre pays* (París 1985). En dicho Documento se reconocía la necesidad de reducir y no multiplicar las experiencias de escuela comprensiva llevadas a cabo. Se recomendaba empezar un largo debate en relación con los modelos en que se habían plasmado los principios de la escuela comprensiva ya que *están siendo aplicados en una época donde muchos de los motivos que inicialmente condujeron a la escuela comprensiva han desaparecido o han sido transformados y donde los contextos sociales, culturales, económicos y tecnológicos de la escolaridad son espectacularmente diferentes de los que existían en los años posteriores a la II Guerra Mundial*.

Efectivamente, en la mayoría de los países europeos, entre ellos España, la democratización de la enseñanza y la extensión de la educación obligatoria han propiciado la igualdad de oportunidades de todos en el acceso a la educación y en la participación y permanencia en los diferentes niveles educativos. Hoy no se produce exclusión de ningún alumno en la escolaridad obligatoria. Por ello, los presupuestos ideológicos de la comprensividad han perdido fuerza. Una vez conseguidos estos objetivos, la igualdad de oportunidades, para todos, debe consistir en dar algo diferente a los que son distintos a fin de que todos puedan llegar a alcanzar los objetivos básicos de la enseñanza.

En el informe antes citado también se decía que uno de los problemas de la escuela comprensiva era la dificultad de definir en la práctica una experiencia de *instrucción común* a todos los alumnos, más allá del período medio de su adoles-

cencia. Por tanto, la existencia de una vía única, hasta los 16 años, ya era en aquel momento controvertida según el examen de la OCDE. Después de 17 años de haberse producido este informe parece bastante evidente que la comprensividad de aula y de currículo no es la mejor solución para el tratamiento educativo de alumnos tan diferentes como los que pueblan las aulas de la educación secundaria.

Actualmente, países con larga tradición comprensiva, como Inglaterra, y también USA, realizan agrupamientos de alumnos en función de sus capacidades, lo cual todavía no se ha demostrado, en investigaciones fehacientes, que tenga peores efectos en el rendimiento que los agrupamientos heterogéneos. En cuanto a las ventajas derivadas de la socialización tampoco se ha demostrado que la escuela comprensiva sea un elemento de nivelación social. Anthony Giddens<sup>1</sup>, célebre sociólogo inglés, sostiene que la idea de que la educación pueda reducir automáticamente las desigualdades debería contemplarse con cierto escepticismo.

Incluso la posible segregación, de la que tanto se predica, se produce con más fuerza cuando en el sistema de aula comprensiva se separa a algunos alumnos para asistir a grupos de apoyo en Lengua y Matemáticas. Estos alumnos «segregados» durante unas horas de su grupo de referencia, además de perder el ritmo de la clase, se sienten discriminados respecto a los otros alumnos, ya que se les hace consciente su impotencia para seguir el proceso de aprendizaje de los demás.

La necesidad de un espacio de instrucción común para todos, que satisfaga la formación general necesaria para poder integrarse en la sociedad como ciudadano activo, no implica necesariamente que además de este espacio de instrucción

---

(1) Citado por Alejandra Glaze, integrante del Departamento de Psicoanálisis de la Fundación Infancias, en [www.todosanmartin.com](http://www.todosanmartin.com).

común no haya lugar para un espacio diferenciado en el cual poder atender las peculiaridades individuales relacionadas con las diferencias antes señaladas. Parece evidente que este espacio diferenciado debe aumentar con la edad y con las necesidades surgidas por las diferencias individuales, que van acentuándose a partir del inicio de la adolescencia. Incluso en el espacio de «instrucción común» no se puede pretender que todos los alumnos lleguen a asimilar lo mismo; por ello, pretender llegar mediante la instrucción a la igualdad de resultados es una utopía por las múltiples y complejas variables que inciden en el acto de aprender.

El equilibrio entre comprensividad y diversificación ha de basarse en buscar una adecuada proporción entre duración y extensión de la parte correspondiente a la instrucción que se diseñe como común y por tanto obligatoria para todos los alumnos. Actualmente, aun aceptando la comprensividad de centro, lo que no es compartido por la mayoría de la comunidad educativa y de los países europeos es llegar a la comprensividad de aula y aún menos a la de currículo. Gómez Llorente, profesor de Filosofía de Instituto y crítico de la nueva *Ley de Calidad*, afirma:

No se puede aplicar fanáticamente el principio de agrupar en el aula la heterogeneidad a cualquier costa y cualesquiera sean los grados de diferencia porque el coste puede ser la inoperancia y la ruina de la escuela como institución. No se puede olvidar que la escuela tiene que contribuir a la disolución de los prejuicios y a la reducción de las desigualdades, pero mucho menos se puede olvidar que no es escuela si no enseña científicamente con un aceptable grado de eficiencia

(Gómez Llorente, 2002, p. 20).

#### RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DESDE EL MODELO COMPRENSIVO DISEÑADO EN LA LOGSE

La *Ley de 1990, de Ordenación General del Sistema educativo*, trata la problemática de

atención a la diversidad desde dos supuestos:

- *Reconoce la existencia de esta diversidad en varios apartados del preámbulo y del articulado.*
- *Partiendo de este reconocimiento intenta dar una respuesta a todos los alumnos de la educación básica fundamentalmente a través de recursos metodológicos, ya que la estructura de escuela comprensiva diseñada no admite la diversidad de agrupamientos o de propuestas curriculares.*

Desde el punto de vista metodológico, la LOGSE, en su desarrollo normativo, (Anexos a los RR.DD. 1007 y 1345, de enseñanzas mínimas y de currículo, de la ESO), ha apostado por una teoría constructivista del aprendizaje. Ahora bien, los distintos perfiles de alumnos, fruto de las diferencias antes enumeradas, se comportan en relación con el acto educativo desde la doble perspectiva de la influencia de su personalidad y la interacción con el medio.

El medio, sea de carácter físico o social, no actúa como mero receptor pasivo sino que impone a su vez sus propias características a las que la actividad de la persona debe adaptarse.

Debemos, por tanto, considerar la existencia de características intrínsecas a la propia persona (carga genética) y, por otra parte, la existencia del medio o situaciones en las que se ha encontrado o se encuentra la persona. Uno u otro aspecto por sí solos no son determinantes de las diferencias individuales.

No existe por tanto una única alternativa, sino una variedad de respuestas alternativas al tratamiento de las diferencias individuales.

Varios autores, teóricos del tema, coinciden en delimitar cinco planteamientos generales que pueden ser detectados en mayor o menor medida en los sistemas educativos actuales:

- El método selectivo.
- La distribución temporal.
- La adaptación de objetivos.
- La neutralización o compensación de las diferencias.
- La adaptación de los métodos de enseñanza (enseñanza adaptativa).

Los dos primeros planteamientos proponen tratar la diversidad modificando la duración de la escolaridad, según las características de los alumnos; en el caso del *método selectivo* permitiendo que avancen más o menos en el sistema educativo en función de sus características personales; y en el caso de la *temporalización*, otorgando más tiempo a los alumnos que así lo requieran, con el fin de que todos ellos alcancen objetivos similares.

El tercer planteamiento, *la adaptación de objetivos*, parte del supuesto de que las diferencias individuales que existen entre los alumnos impiden que puedan alcanzar objetivos idénticos y llegar a realizar los mismos aprendizajes. En consecuencia, propone que el sistema educativo cuente con diferentes currículos, que los alumnos puedan seguir en función de sus características individuales.

El método de *neutralización* se dirige fundamentalmente a aquellos alumnos que, debido a sus características intrínsecas y/o ambientales, pueden presentar dificultades en el seguimiento del currículo habitual. En consecuencia, se plantea proporcionar a estos alumnos las ayudas necesarias para compensar sus dificultades, ya sea con anterioridad a su entrada en la escuela, o a modo de ayuda complementaria o paralela al seguimiento, por parte del alumno, del currículo habitual.

Por último, *la enseñanza adaptativa* propone hacer frente a la diversidad mediante el uso de métodos de enseñanza diferentes en función de las características individuales de los alumnos. La diferencia entre este planteamiento y el anterior es que, mientras la enseñanza adaptativa propone métodos de enseñanza diferenciados

para la totalidad del alumnado dentro de un currículo común, la neutralización propone utilizar métodos de enseñanza alternativos únicamente en el caso de determinados alumnos como complemento paralelo a un currículo general y fijo para todos.

Últimamente, los sistemas educativos europeos más avanzados están poniendo en práctica planes de atención a la diversidad basados en el establecimiento de grupos por niveles, grupos homogéneos e itinerarios diversificados para atender a las diferencias que cada vez son mayores y se presentan en edades más tempranas.

La LOGSE ha apostado por la enseñanza adaptativa y en casos excepcionales por el método de neutralización para los alumnos ya fracasados en el sistema. En consonancia con estos planteamientos metodológicos, en las disposiciones de desarrollo de la LOGSE, se presentan las siguientes medidas para atención a la diversidad en los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria:

- Los distintos niveles de concreción del Currículo.
- Las adaptaciones curriculares.
- El espacio de opcionalidad.

Y como medidas extraordinarias para alumnos que ya superan la edad normal de finalización de esta etapa y que acumulan una historia de fracasos consolidada:

- La diversificación curricular.
- los Programas de garantía Social.

Es decir, la LOGSE apuesta claramente por la utilización de recursos didácticos hasta los 16 años. Una vez superada esta edad, permite que se arbitren otro tipo de medidas que ya implican ciertos cambios sustanciales en el currículo común, con eliminación de objetivos y contenidos, aunque sin olvidar el cumplimiento de los objetivos comunes de la etapa, lo cual es un mandato no sólo ininteligible sino contradictorio.

## ¿EN QUÉ CONSISTE ESENCIALMENTE CADA UNA DE ESTAS MEDIDAS?

### LOS DISTINTOS NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

Desde el proyecto curricular hasta la programación de aula la adaptación a las diferencias individuales debe hacerse notar en la contextualización de los objetivos, la reflexión sobre los contenidos y las dificultades de aprendizaje, la planificación de la acción tutorial y las medidas de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

### LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares, que no suponen un cambio sustancial en la programación (es decir, no significativas), son aquellos cambios habituales que los profesores introducen en su enseñanza para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos con dificultades de aprendizaje transitorias.

El profesor experimentado modifica su enseñanza de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, lo que supone adoptar una enseñanza individualizada. Para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje más severas, debido a discapacidad o a una historia social y escolar difícil y negativa, se aplican las adaptaciones curriculares significativas que pueden llegar a eliminar partes importantes del currículo.

En este apartado reside, según el espíritu de la LOGSE, la verdadera atención a la diversidad en una escuela comprensiva.

[...] del verdadero y auténtico espíritu de la LOGSE es inseparable la idea de que la disminución de la desigualdad entre los alumnos englobada bajo el eufemismo de «atención a la diversidad», la debe lograr cada profesor en cada aula por métodos didácticos, siendo peligroso todo planteamiento a nivel organizativo o de centro. ¡Nada de organización, todo didáctica!, podría ser el lema. En realidad esta versión

fuerte de la comprensividad no está en la letra de la LOGSE; pero sí en el espíritu con que la *Ley* se elaboró y se está aplicando. Y es una singularidad española [...] En España, donde todos los retrasos han de tratarse mediante adaptaciones curriculares dentro del aula, quizás convierta a nuestra reforma en la más radical del mundo. Pues mientras los sistemas comprensivos de Europa suelen limitarse a la comprensividad de centro, el español se ha empeñado en la comprensividad de aula (J. Carabaña, 2000, p. 20).

### EL ESPACIO DE OPCIONALIDAD

Según el desarrollo normativo de la LOGSE la oferta de materias optativas, en los centros, deberá servir para desarrollar las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa, siguiendo itinerarios parcialmente diferentes, sin que ello suponga el alejamiento de una formación común que pueda condicionar su acceso a opciones educativas posteriores.

Mediante la oferta de optativas se pretende atender las diferencias de motivaciones, intereses, capacidades, estilos de aprendizaje y además:

- Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales.
- Facilitar la transición a la vida activa.
- Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.

La diversificación curricular y los programas de Garantía Social que se amplían a continuación, se adoptan después de los 16 años, es decir, cuando el alumno no ha finalizado con éxito los estudios de la ESO y además manifiesta una historia de fracasos significativa.

### DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Para alumnos con más de 16 años, y con fracaso manifiesto, se prevé un modo específico de atención a la diversidad, al poder establecer para ellos diversificaciones

del currículo (con eliminación parcial o total de algunos contenidos) con el fin de que adquirieran las capacidades generales propias de la etapa.

Esta diversificación curricular tiene como finalidad el logro del título de Graduado en Educación Secundaria a alumnos que por sus capacidades e intereses no podrían alcanzarlo en las condiciones que establece el sistema ordinario. Puesto que la ESO es una etapa obligatoria y la mínima titulación de unos estudios no sólo es un requisito para acceso a posteriores enseñanzas regladas sino un requisito sociolaboral, la no obtención de dicho título podría convertirse en un impedimento grave para entrar en el mundo del trabajo.

Por ello, para los alumnos que no pueden alcanzar los objetivos generales de la ESO, ni con la prolongación de dos años ni con adaptaciones curriculares, porque sus dificultades de aprendizaje les mantienen muy alejados de tales objetivos, y no cabe esperar que superen esa distancia sin tomar medidas especiales, se les aplica un programa de diversificación en aplicación del Art. 23 de la LOGSE. Dicho programa diversificado siempre será *voluntario* para el alumno, por lo cual en paralelo con estos programas se deberán ofrecer los de *Garantía Social* para aquellos alumnos que no quieran seguir el programa diversificado y que prefieran adquirir una formación específica que les facilite el acceso al mundo del trabajo.

#### **PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL**

El artículo 23.2 de la LOGSE, establece:

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta Ley.

Dichos programas, que no conducen a ningún título, tienen como objetivos:

- Ampliar la formación de los alumnos con objeto de permitir su incorporación a la vida activa.
- Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas profesionales.
- Desarrollar y afianzar su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Hasta aquí se han enumerado y desarrollado las medidas de atención a la diversidad propuestas por la LOGSE y normativa complementaria, y después de diez años de implantación debemos preguntarnos ¿qué ha sucedido con su aplicación?, ¿han alcanzado los objetivos que se pretendía? En posteriores epígrafes daremos contestación a estos interrogantes.

#### **HACIA LA DIVERSIFICACIÓN**

En los últimos años son muchos los trabajos, documentos, investigaciones, experiencias, libros y evaluaciones realizadas sobre el tema que nos ocupa. La dificultad de conciliar en la práctica comprensividad y diversificación es una constante en todos los sistemas educativos europeos.

La comisión de las Comunidades Europeas considera la atención a la diversidad como un eje nuclear de los sistemas educativos.

La cuestión central es ir hacia una mayor flexibilidad de la educación y formación que permita tomar en cuenta la diversidad de públicos y de demandas. Sobre un movimiento de este tipo debe iniciarse, con prioridad, el debate dentro de la Unión Europea<sup>2</sup>.

---

(2) *Enseñar y Aprender- Hacia la Sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 1995. Apartado IV. Vías de Futuro, p. 22.*

El *informe Delors* aboga por un sistema, más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación. Un sistema así permitiría también reducir el fracaso escolar, causante de un tremendo despilfarro de recursos humanos que todo el mundo debe medir<sup>3</sup>.

Algunos Estados Europeos, en los últimos años, han modificado la estructura de sus sistemas educativos, o han introducido programas específicos para atender la diversidad de los alumnos de educación básica.

### SE HAN BUSCADO SOLUCIONES

Al igual que en otros países, en España se han buscado soluciones. Se han elaborado diversos proyectos de centro, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó materiales y guías para el profesorado y documentos orientativos para tratar la diversidad. Las editoriales han llenado bibliotecas con sus publicaciones. Se han realizado cursos de actualización para los profesores, jornadas y congresos, se ha impuesto como requisito para el acceso a cátedra la actualización en la metodología y en los principios constructivistas de la LOGSE, se han difundido experiencias positivas, se ha financiado a grupos de profesores, la elaboración de materiales.

A pesar de ello, la realidad, que siempre va por delante de la acción educativa, desborda todas las expectativas y obliga a producir nuevos proyectos adaptados a la nueva realidad que en los últimos años ha sufrido un cambio espectacular producido por la transformación social y en valores, la crisis en la estructura y funciones de la familia, la irrupción de las tecnologías de la información, los intercambios de proyectos europeos que hacen cercanas realidades lejanas, y la llegada de una inmigración de

lengua distinta para la que la escuela no estaba preparada.

La realidad, ya no predicción, ha demostrado que se ha elevado el fracaso escolar —entendido como número de alumnos que no consiguen el primer título—, que actualmente es el más alto de Europa, y esto a pesar de la cada vez más benevolente actitud de los profesores, como se demuestra cuando se comparan los resultados escolares, en su conjunto, con las evaluaciones nacionales e internacionales. Ha aumentado la indisciplina, la desmotivación para el estudio, el abandono y la apatía. Incluso algunos buenos alumnos, en las clases conflictivas, se tornan indolentes, descuidados y pierden el hábito de estudio.

La experiencia de los centros y los informes realizados por diversos Organismos e Instituciones Educativas y por la Inspección corroboran la dificultad, en la práctica, de atender la diversidad de alumnos en una etapa especialmente difícil como es la Educación Secundaria Obligatoria. ¿Cómo proporcionar actividades adecuadas al amplio campo de habilidades e intereses representados por los jóvenes adolescentes en la escuela de hoy día? ¿Cómo se le puede dar a la escolarización un significado para aquellos cuyas capacidades e intereses no se orientan en la dirección académica tradicional?

Después de varios años de experimentación se ha comprobado que todas las medidas metodológicas y curriculares a que hemos hecho referencia en epígrafes anteriores, aunque suficientemente desarrolladas y orientadas desde la Administración educativa, han sido insuficientes para atender a las demandas surgidas de la diversidad de los alumnos y a los problemas que plantean clases excesivamente heterogéneas.

*Las adaptaciones curriculares individualizadas*, en muchos casos no se han

(3) *La educación o la utopía necesaria*. Bruselas. 1995, p. 20.

aplicado a todos los alumnos que las necesitaban y no por falta de interés y dedicación de los profesores, sino por las dificultades técnicas de su puesta en práctica (dificultades surgidas de la falta de instrumentos fiables de diagnóstico de la situación, por falta de materiales diversificados y específicos, por falta de tiempo). También por las dificultades surgidas ante la imposibilidad de aplicarlas —una vez elaboradas— a una gama tan amplia de alumnos necesitados de ellas. Piénsese que en algunas aulas la excepción es el alumno que no necesita adaptación curricular.

*La oferta de optativas* que en principio parecía un elemento facilitador para los alumnos diferentes, en aras a conseguir el primer título, ha resultado la medida más insatisfactoria en orden a la consecución de este objetivo, porque ha llegado a ser, más que una medida de atención a la diversidad para los alumnos, un medio de rellenar horas del profesorado o de ampliar la dimensión curricular, por lo que en muchos casos no se han cumplido ni las expectativas que se habían generado ni los objetivos que la oferta de optativas pretendía.

Por ejemplo: En el curso 1997 y para las provincias del ámbito de gestión del MEC, se habían programado 721 optativas diferentes. Muchas de estas optativas no respondían a los objetivos marcados para ellas y se convirtieron en un espacio de relleno de horas de alumnos y profesores.

Como consecuencia de esta gran dispersión, todas las CCAA han restringido su oferta de optativas, determinando en normativa específica los nombres y el número de ellas a impartir en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

*Los Programas de Diversificación Curricular* que, en general, tienen una valoración positiva por parte del profesorado, han resultado insuficientes, tanto por el número de grupos puestos en marcha como por sus características estructurales, que no dan respuesta a los problemas derivados de las características especiales de

los grupos minoritarios (etnias e inmigrantes), y de alumnos desmotivados que desean un tipo de enseñanza más profesionalizada y práctica. Además, la reducción o eliminación de aspectos nucleares del currículo en la determinación de estos programas, no permite considerar que se hayan alcanzado los objetivos de la etapa, aunque estas enseñanzas conducen a titulación.

Por otra parte, se han convertido en *el cajón de sastre* de todos los alumnos que, por imperativo legal, ya no pueden repetir curso dentro del sistema y son menores de 18 años.

*Los programas de Garantía Social* que se establecen a partir de los 16 años llegan demasiado tarde para un alumnado fracasado y desmotivado y que ha perdido todas las oportunidades de conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria. Además, al estar concebidos sin continuidad académica con otros estudios, condenan a los alumnos que los siguen a salir del sistema educativo sin posibilidad de titulación ni de progresión académica.

Todo ello nos puede llevar a la siguiente consideración: Pasada una década de la entrada en vigor de la LOGSE se han producido muchos cambios no previstos en España. La extensión de la educación a todas las capas sociales, la entrada masiva de inmigrantes, la afluencia a la educación obligatoria de minorías étnicas, la progresiva integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios; todos ellos, hechos positivos y deseables, han dado lugar a una problemática para la que los centros con las medidas ordinarias de atención a la diversidad, fundamentalmente de tipo didáctico, no tienen solución.

Esta conclusión, que es un clamor social, que está apoyada por las opiniones del profesorado, de los consejos escolares, y de algunos sindicatos, opiniones manifestadas en diversas encuestas, en reuniones, en foros, en congresos, en jornadas, etc., exige cambios eficaces, modelos organizativos

que den solución a los problemas planteados. Las CCAA ya han abierto el camino.

## LA DIVERSIFICACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La aplicación de la LOGSE y el análisis y evaluación de la problemática surgida en la implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, han proporcionado información muy importante a las CCAA que durante este tiempo han tenido que elaborar su normativa específica. Como consecuencia de esta información y sobre todo de la promulgación de la LOPEG<sup>4</sup> (que da un giro significativo en la definición de alumnos con necesidades educativas especiales), a partir de 1996, las Comunidades Autónomas elaboran nueva normativa sobre atención a la diversidad de alumnos en la ESO.

Dicha normativa va cambiando el sentido de atención a la diversidad dado en la LOGSE, por una concepción más moderna, más adaptada a la realidad de los centros, más diferenciada y menos unificada e igualitaria y por ende menos comprensiva. La idea central es el agrupamiento más homogéneo, al menos temporalmente, para poder atender mejor a las diferencias individuales. Aunque se conservan las medidas de atención a la diversidad enumeradas anteriormente, además de los apoyos en las materias instrumentales y los agrupamientos flexibles, se han ido abriendo paso otros modelos organizativos que, apartándose en algunos casos significativamente del diseño de la LOGSE, permiten dar respuesta educativa a los alumnos que no respondían positivamente a las medidas adoptadas con anterioridad. Estos agrupamientos específicos, que conllevan en algunos casos cambios curriculares, se hacen, a ve-

ces, con alumnos sacados temporalmente de su aula de origen o incluso fuera del propio centro.

Señalamos algunos de estos agrupamientos:

- Programas de prediversificación curricular (con las mismas características que los de diversificación) para alumnos menores de 16 años, con problemas graves de conducta que dificulten con asiduidad el proceso educativo, en La Rioja.
- Aulas itinerantes para acogida y enseñanza de la lengua vehicular a los inmigrantes que la desconocen, en Aragón.
- Aulas externas (fuera del centro de referencia) de compensación educativa para alumnos del 2º ciclo, en Madrid.
- Aulas de inmersión lingüística en lengua catalana para alumnos inmigrantes, en Cataluña y en las Islas Baleares.
- Unidades de currículo adaptado en el País Vasco, en Navarra y en Cataluña.
- Itinerarios diversificados en 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, en Navarra.
- Itinerarios en 4º curso, en Canarias.
- Unidades escolares externas, talleres de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos, en Cataluña.
- Programa de adaptación curricular en grupo, en Valencia.
- En el País Vasco, programas complementarios de escolarización que permiten cursar la ESO, bien durante un período de tiempo o en tiempo completo en un aula externa y con currículo adaptado. Se deriva a alumnos de 2º ciclo, con especiales

---

(4) En su disposición adicional segunda, define como alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

características, menores de 16 años y mayores de 14, a los centros de Iniciación profesional.

En este sentido es oportuno traer aquí la opinión de un sociólogo de la educación, buen conocedor de nuestro sistema educativo.

Siempre que se desorganizan los procesos y se confían sólo a los individuos –es decir, cuando se elimina la división del trabajo, la coordinación y la especialización– la eficiencia disminuye [...] Cuando se llega al punto de enseñar a los alumnos retrasados de un curso lo mismo que se está explicando a los alumnos medios del curso anterior, es con toda seguridad más eficiente juntar al alumno más retrasado con los de su nivel, incluso teniendo en cuenta los inconvenientes de la diferencia de edades (J. Carabaña, 2000, p. 20).

Hay una carencia en la aplicación de la mayoría de estos modelos que consiste en la definición de los destinatarios. Parece como si las diferencias y dificultades de aprendizaje de los alumnos sólo debieran ser atendibles cuando dichos alumnos pertenecen a minorías étnicas o socialmente desfavorecidas, ignorando que hay muchos alumnos en las aulas con problemas de aprendizaje y conductuales que hay que atender, pero que no han nacido en el seno de una familia de las que se consideran desfavorecidas desde el punto de vista social o económico. Todo esto conduce a considerar la diversidad únicamente desde el punto de vista compensatorio de desigualdades sociales. Ello explica la poca atención que se concede a los superdotados, a pesar de ser reconocido oficialmente que la sociedad no puede permitirse el lujo de desaprovecharlos.

Según se lee en el prólogo del libro: *El desarrollo de los más capaces*. MEC, 1998:

Las investigaciones realizadas acerca de la superdotación han demostrado que cuando las condiciones educativas son inadecua-

das, debido a sus necesidades educativas especiales, los sujetos de alta capacidad tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad e incluso a abandonar sus estudios. En cambio cuando reciben la educación adecuada, tienen altos rendimientos como consecuencia de su capacidad de asimilación, experimentación, curiosidad, organización, etc. Por Educación Secundaria Obligatoria es necesario conocer sus necesidades para brindarles el apoyo que necesitan y conseguir que crezcan sanos, física, intelectual y emocionalmente.

Otra carencia importante está relacionada con la escolarización de los alumnos inmigrantes. Por Orden de 30 de Abril de 1996 (BOE del 8 de Mayo), los alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros que se integran en alguno de los tres primeros cursos de ESO no deberán realizar trámite alguno de convalidación y se incorporarán al curso que les corresponda de acuerdo con la edad exigida para cada curso. Y esto aunque no tengan ningún conocimiento de la lengua vehicular, lo cual produce enormes desajustes, tanto en su proceso de adquisición de los conocimientos imprescindibles, como en la evolución de los otros alumnos de la clase en la que están integrados.

## LA DIVERSIFICACIÓN EN EL CONTEXTO EUROPEO

En los países europeos de nuestro entorno se observa una tendencia a la diversificación de las enseñanzas en la secundaria inferior, bien abriendo secciones, modalidades, itinerarios o estableciendo otros agrupamientos y también mediante la existencia de centros de diversos tipos; tal como se desprende de las conclusiones obtenidas en una investigación comparativa sobre la atención a la diversidad realizada por la autora de este artículo en ocho países de nuestro entorno europeo que representan modelos educativos diferentes: Alemania, Bélgica,

Dinamarca, Irlanda, Francia, Italia, Portugal, Reino Unido y España<sup>5</sup>.

Las conclusiones más significativas del estudio fueron:

- *Diversificación de las enseñanzas en la Educación Secundaria Obligatoria.*

El modelo de escuela comprensiva tan extendido en Europa en los años setenta, por influencia de EEUU y de Inglaterra, se ha ido consolidando en la Educación Primaria y retrocediendo en la Educación Secundaria, debido al coste presupuestario que no se traduce en mejores resultados y que ha acumulado bolsas crecientes de fracaso escolar.

La mayoría de los países inician la diversificación antes del término de la escuela obligatoria y en todo caso antes de los 16 años. En Alemania e Irlanda, la diversificación se inicia a los 12 años.

En Alemania, además, la diversificación se materializa por la diversidad de escuelas que se abren al término de la Educación Primaria: La *Hauptschule* o escuela principal, la *Realschule* o escuela real y práctica, el *Gymnasium* o enseñanza general para la Universidad, la *Gesamtschule* o escuela integrada.

Cada una de estas escuelas tiene sus propios criterios de admisión, su propio currículo diferenciado, su número de horas semanales de clase, y los objetivos generales dictados por cada *Länder*. Treinta años después de su creación, la *Gesamtschule* sólo supone algo más del 10% de la enseñanza secundaria alemana, e incluso sus más firmes defensores del SPD (Partido Socialdemócrata) han renunciado a su proyecto inicial de escuela unitaria para aceptar la consolidación de este tipo de centros como cuarta opción de la escuela alemana. Ha calado la sensación, en la sociedad alemana, de que las *Gesamtschule*

son un absoluto fracaso porque no han conseguido su objetivo de igualitarismo social y además se han resentido los resultados escolares. Muchos padres están eludiendo este tipo de centros, por más que como los *Gymnasium*, también den acceso a la Universidad.

En Bélgica, la diversificación por secciones tiene lugar, según el tipo de enseñanza –renovada o tradicional– a los 14 o a los 12 años.

En Italia y Portugal se inicia la diversificación a los 14 años y en Francia a los 15. En Francia, las experiencias realizadas en los ZEP y las *clases relais* confirman la necesidad de una vía alternativa al *Collège* único (que antes cumplían las clases tecnológicas a partir de 3º) para los alumnos, a partir de los 14 años, con problemas conductuales y rechazo a la institución escolar.

Otros países como Inglaterra y Wales, además de la coexistencia de diversos tipos de escuelas (*Grammar school*, *Comprehensive school* y *Modern school*), han iniciado desde la promulgación del documento «Excellence in schools» una especialización de enseñanzas en la *Comprehensive school* y la creación de agrupamientos por niveles. Actualmente hay un proyecto de separación a los 14 años de las vías académica y profesional. Se ha anunciado que en el año 2002 se va a introducir el Certificado de Educación Secundaria-Rama Profesional.

De los países enumerados, solamente Dinamarca y España continúan con una enseñanza comprensiva hasta los 16 años, aunque Dinamarca mantiene otras modalidades de Enseñanza, como la *Home Tuition* (enseñanza en casa), la *Efterskole* (para alumnos entre 14 y 18 años, retrasados y no estudiosos que han sufrido frustraciones en las escuelas ordinarias), las *youth schools* (escuelas municipales para alumnos entre 14 y 18 años, que ofrecen vías alternativas

(5) M<sup>a</sup> Dolores de Prada Vicente: *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. MECID, 2002.

diferentes a las del trabajo escolar ordinario) y los *Bridge-building courses*, cursos puente de un año de duración para los alumnos que abandonan la escuela básica sin cualificación.

Cuando se plantea en España una necesidad de diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria, no se está pensando en la existencia de redes de centros hacia los que se dirigen los alumnos en función de su origen social. Ese planteamiento es ya un problema superado producto de una situación arcaica. Hoy en día, cuando se habla de la tendencia a la diversificación se entiende como una medida de tipo organizativo que consiste en agrupar temporalmente a los alumnos para mejor atender a sus necesidades educativas o para satisfacer sus expectativas profesionales.

La atención a todos los alumnos en centros similares y la unificación de los títulos en la Secundaria permiten mantener un margen de integración suficiente para mantener la cohesión social.

Mantener por axioma el principio de las clases heterogéneas no produce la cohesión social, porque la clase no es el único ámbito de socialización ni siquiera el más intenso.

En suma, el considerable aumento de la diversidad ha hecho que se vaya rompiendo el principio de la escuela comprensiva, aun en los países con más tradición como Dinamarca. Todo lo anteriormente reseñado permite predecir que la diversificación de la enseñanza, antes de los 16 años, por intereses, motivaciones y expectativas de los alumnos se irá consolidando en la práctica en los países más avanzados.

- *En todos los países, aunque en los de la zona sur de Europa con más pujanza, se nota un aumento de la diversidad en los alumnos de la educación obligatoria.*

La extensión de la educación obligatoria a todas las capas sociales, así como su mayor duración, los flujos migratorios en constan-

te aumento en algunos países del sur de Europa, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, son algunos de los factores determinantes del aumento de las diferencias individuales entre las cohortes de alumnos que transitan por la etapa obligatoria de la enseñanza.

Estas diferencias configuran aulas excesivamente heterogéneas, con el problema de adaptación que supone, tanto para el profesor como para el alumno.

Todos los países, de una u otra forma, han intentando buscar soluciones a los problemas que plantea la excesiva heterogeneidad.

- *Existen importantes diferencias en las características estructurales relevantes para el tratamiento de la atención a la diversidad en esta etapa. Entre ellas destacamos:*

#### *Las condiciones de acceso a la Educación Secundaria*

Algunos países establecen requisitos para este acceso, como Bélgica e Italia. Otros realizan pruebas nacionales en el momento del paso a la secundaria para conocer el nivel de formación de los alumnos, como: Francia, Irlanda, Inglaterra. En España, Portugal y Dinamarca no se establece ninguna prueba externa ni certificado en el paso de Primaria a Secundaria.

#### *El sistema de evaluación y promoción*

Aunque en todos los países la evaluación es continua y formativa en esta etapa, en la mayoría de ellos la promoción no es automática sino que depende de los informes de los profesores. En España a estos informes se le impone la restricción de dos repeticiones como máximo en los cuatro años de la etapa. En Dinamarca, Irlanda y Reino Unido la promoción es automática aunque se puede repetir en casos excepcionales.

## *Titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria*

Se otorga titulación con pruebas o examen integrado en la mayoría de los países: Bélgica Flamenca, Francia, Italia, Reino Unido, Irlanda. No hay titulación en Dinamarca y en algunos *Länder* de Alemania. En Portugal y España la titulación depende de la decisión de los profesores.

- *Todos los países han introducido medidas organizativas para atender a esta diversidad*

Como denominador común, los Proyectos Institucionales de la mayoría de los países han ido dirigidos a la compensación de las desigualdades, atendiendo prioritariamente a los alumnos con desventaja, bien por deficiencias psíquicas, físicas o sensoriales, bien por desventajas socioculturales. Salvo raras excepciones no existen proyectos institucionales para atender a los superdotados ni a los alumnos normales con dificultades en el aprendizaje. En este último caso, los gobiernos delegan su atención en los centros y los profesores.

La política educativa para la atención a los alumnos con desventaja socioeconómica, llevada a cabo en las ZEP (Zonas de atención prioritaria) en Francia, ha sido evaluada después de veinte años de su puesta en práctica. Las conclusiones son positivas desde el punto de vista de la disminución de la conflictividad, pero no son nada halagüeñas en el terreno académico ya que, a pesar del aumento presupuestario y en medios disponibles para mejor atender a estos alumnos, no se ha conseguido disminuir el fracaso en las pruebas nacionales de obtención del primer certificado.

En cuanto a los alumnos conflictivos y a los absentistas, se les trata como si su problema dependiera de motivos socioeconómicos y de marginación social. Esta atención se lleva a cabo en colaboración con otras agencias como: Servicios Socia-

les, Servicios de Mediación Escolar, Policía, etc. que hacen un seguimiento del alumno y su familia. En casos graves se recurre a sanciones y medidas drásticas.

Se resumen a continuación las acciones y proyectos institucionales que han puesto en marcha los países enumerados en orden a la atención de la diversidad y en relación con las diversas categorías de alumnos.

### *Superdotados o sobresalientes*

No existe en general, en los países enumerados, una regulación específica para estos alumnos fuera del tratamiento metodológico en las aulas ordinarias. (Considero que la flexibilización del período escolar no es una medida efectiva sino una remoción de obstáculos).

Hay algunas excepciones: el Reino Unido tiene un programa específico dentro del programa EiC (*Excellence in School*), Alemania cuenta con Gimnasios especiales e internados; Irlanda mantiene el *Irish Centre for talented Youth* (CTYL) que organiza programas para alumnos superdotados y talentosos, España presta una especial atención a estos alumnos, en su nueva *Ley de Calidad* (LOCE), estableciendo un marco general que permita a las Administraciones Educativas garantizar una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren.

### *Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial*

Todos los países tienen como meta la integración de estos alumnos en las aulas ordinarias siempre que sea posible. Sin embargo no todos lo están llevando a cabo con el mismo ritmo. Ello es debido a los diferentes criterios de los países para diagnosticar a un alumno en esta categoría, la existencia de más o menos escuelas especiales, la necesaria adecuación de los centros y de los apoyos a fin de que la calidad

de enseñanza no sea menor que la que recibirían en escuelas especiales, y la decisión de la integración que en muchos casos se deja a la competencia de los centros.

En relación con la consecución de esta meta, en un extremo se encuentran Alemania, Irlanda y Bélgica que aún siguen escolarizando en escuelas especiales a un 4% o más de estos alumnos, en el otro extremo se encuentra Italia con una integración total.

Dinamarca, país pionero en la integración de estos alumnos y que lleva más de treinta años en dicho proceso aún no lo tiene completamente terminado, porque para este país es importante llevar a cabo la integración siempre que se cumplan las condiciones para que puedan recibir una enseñanza de calidad, al menos igual que la que recibirían en los centros especiales, y además porque es necesaria una mentalización de la escuela y del profesorado, y el acuerdo y consentimiento de los padres.

### *Alumnos en desventaja social o cultural*

A fin de proporcionar a estos alumnos una igualdad de oportunidades en su acceso y participación en la educación, todos los países enumerados han puesto en marcha programas y acciones destinadas a superar las dificultades académicas y sociales. En todos ellos se ha optado por políticas compensatorias:

- Creación de zonas de atención prioritaria, que comprenden un conjunto de escuelas y Liceos donde existe un porcentaje –determinado en la norma– de alumnos en situación de desventaja social o penuria económica. Estos centros disfrutan de un presupuesto generoso y un gran desembolso de medios materiales y humanos. Con el lema «dar más al que tiene menos», los gobiernos pretenden compensar con la educación las desigualdades de origen debidas a otros factores. Estas zonas

se han creado en Francia, Bélgica, Reino Unido e Irlanda.

- Apoyo a los alumnos en los centros ordinarios mediante dotación de profesores, disminución del número de alumnos aula, complementos de enseñanza, creación de grupos homogéneos específicos, aulas taller, etc.
- Países como España y Portugal tienen estos apoyos.
- Centros específicos, que funcionan después de la escuela, donde se acoge a alumnos de estas características para una profundización en las materias instrumentales, y un seguimiento en colaboración con los servicios sociales. Alemania tiene este tipo de centros.

### *Alumnos inmigrantes y minorías étnicas*

Los Países del Norte y Centro de Europa que llevan muchos años recibiendo inmigrantes, y que tienen todavía un porcentaje alto de extranjeros, como Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia y Reino Unido, disponen de estructuras adecuadas para la integración de estos alumnos en la escuela y en la sociedad. Existen programas de lengua y cultura del país de acogida alternando con otros para preservar la lengua y cultura de origen.

En Portugal, España e Italia, nuevos países de inmigración, se están empezando a organizar programas de lengua y cultura.

En cuanto a las minorías étnicas, los gitanos, sean o no inmigrantes, manifiestan en todos los países una resistencia a la asistencia regular a la escuela, más allá de los 14 años, debido a la tradición de no asimilación o repliegue identificativo ligado a una pauperización y a las representaciones que de ellos tienen, en algunos casos, profesores y alumnos.

### *Alumnos con dificultades de aprendizaje*

Para estos alumnos, que todavía son la mayoría en los centros, no existen medidas

específicas en la escuela comprensiva fuera del tratamiento metodológico.

No obstante, dentro de la tendencia, que se está viviendo en todos estos países de adelantar la diversificación, se están poniendo en práctica algunas medidas organizativas interesantes para combatir el fracaso escolar y atender mejor a sus intereses, motivaciones, expectativas y capacidades.

- En Alemania, además de los cinco tipos de escuelas diferentes según el tipo de alumnado, se han puesto en acción dentro de cada escuela: grupos específicos, horas de apoyo en algunas materias (Alemania, Matemáticas y Lengua extranjera), instrucción por la tarde, clases fuera del horario escolar y en período limitado de tiempo.
- En Francia, el documento «El Collège del año 2000», establece: Recorridos diversificados en 5º; horas de apoyo en Francés, Matemáticas e Inglés; grupos homogéneos y reducidos de alumnos con dificultad; estudios dirigidos por los *aide-éducateurs*, trabajos cruzados, talleres de lectura, *Remise* en 6º, clases de inserción en 3º.
- En Bélgica, la diversificación desde los 12 años favorece el tratamiento de estos alumnos. La organización por ciclos de dos años, que se generalizó en septiembre de 1994, pretende:
  - Llevar a un máximo de alumnos a su nivel más alto, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje, en el paso fundamental a la enseñanza secundaria.
  - Favorecer una elección, no condicionada por el fracaso escolar, entre las diferentes modalidades de enseñanza del segundo grado, en particular en lo que se refiere a la enseñanza técnica.

Los alumnos pasan a la Educación Secundaria a los 12 años tras la superación

de un examen que les concede el diploma CEB (Diploma de Educación Primaria). Los alumnos que no lo consiguen pueden pasar a la Secundaria al curso 1º B. Hay, por tanto, en este ciclo dos posibilidades de agrupamiento, una para los alumnos que aprueban el CEB y otra para los que no lo aprueban. Existe también un curso complementario para los alumnos que necesitan recuperación para poder pasar al segundo ciclo.

- En Irlanda se constituyen clases homogéneas y agrupamientos por niveles.
- En Portugal se organizan grupos específicos de nivel, programas específicos por materias, currículos alternativos y estudios dirigidos.
- En España, la LOCE establece itinerarios formativos, a partir de 3º de Secundaria, a fin de poder atender mejor los intereses, expectativas y motivaciones de los alumnos.

#### *Alumnos conductuales o inadaptados escolar y socialmente*

Generalmente a estos alumnos se les trata con medidas pedagógicas en la escuela ordinaria. En algunos casos graves son escolarizados en escuelas especiales en Bélgica, Alemania, Irlanda, Reino Unido.

Una experiencia interesante es la de las *classes relais* en Francia. Las llamadas *classes relais* fueron creadas o generalizadas en Francia por la Circular nº 98-120 del 12 de junio de 1998, tras diversas experiencias parciales realizadas en diversos medios e Instituciones. Pueden considerarse como un medio más de *atención a la diversidad*. La palabra «relais» tiene muchos significados en francés que podríamos resumir de la forma siguiente: *aquello que permite continuar lo que se está haciendo sin fatiga*. Estas clases se dirigen a alumnos de entre 11 y 14 años (*Collège*) que por diversas razones rechazan el sistema escolar tradicional o manifiestan graves problemas

de adaptación o de agresividad o han sido objeto de recomendaciones judiciales de asistencia educativa (caso de delincuentes menores, etc.). Se trata de clases de *resocialización*.

El objetivo de estas clases, pues, es readaptar estos alumnos a la sociedad escolar y a la vida social en general. Para ello se les saca temporalmente del sistema escolar general, se les da un descanso (*re-lais*) en la carrera normal y se les ofrece un tiempo de reeducación en un ambiente diferente y con actividades educativas diferentes de las de la escuela normal.

En Bélgica se han publicado normas muy detalladas, en relación con la prevención de la violencia y de las conductas antisociales en las escuelas, que son de aplicación en todos los centros.

### *Alumnos absentistas*

El absentismo es tratado en todos los países con un seguimiento de las inasistencias, que en casos graves puede llegar a medidas drásticas. En algunos países como: Reino Unido, Irlanda, Bélgica y España, se trabaja en colaboración con otras instancias: Servicios Sociales, Policía, Servicio de Mediación Escolar que hacen un seguimiento de los alumnos y de las familias.

### TENDENCIAS EUROPEAS RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA OBLIGATORIA

La investigación citada en el epígrafe anterior aporta datos que justifican las líneas directrices de las políticas educativas de estos ocho países en orden a lograr una mejor atención a las peculiaridades individuales de los alumnos y llegar a más altas cotas de éxito. Estas líneas son las que detallamos a continuación:

#### **BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

Una vez conseguida la extensión de la educación a los niveles no obligatorios y la democratización de la enseñanza, el obje-

tivo de los países es el logro, en todos los niveles, de una mayor excelencia educativa. Es decir, solucionados los problemas de carácter cuantitativo, la cuestión prioritaria que se plantea es alcanzar mayores cotas de calidad.

Prueba de ello son las siguientes iniciativas:

- El documento *Excellence in schools* elaborado por el gobierno laborista de Tony Blair en 1997.
- El documento francés de 1998, sobre «Los ZEP como polos de excelencia».
- El documento belga sobre «La escuela del triunfo», basado en una encuesta enviada a una muestra de agentes de la Comunidad Educativa en el año 1995.
- El *Modelo Europeo de Calidad en la Escuela* (EFQM), adaptado en varios de los países de la Unión, entre ellos España.
- Los *Planes Anuales de Mejora de la Calidad en España*, así como la nueva *Ley de Calidad de la Educación*.

El interés general de los países se dirige a la calidad, con la intención loable de averiguar cómo funcionan los diversos componentes del sistema educativo, determinar su grado de eficacia y averiguar cuál es el mejor uso de los recursos disponibles.

En el Reino Unido se incorpora a las políticas educativas la idea de que deben ser los principios de mercado los que aislen a escala concreta los centros buenos de los centros malos y que han de ser los padres de alumnos, mediante el conocimiento –a través de la publicación– de datos comparativos de rendimiento, quienes decidan sobre la subsistencia o desaparición de cada centro.

#### **MAYORES COTAS DE AUTONOMÍA EN LOS CENTROS**

En los últimos años se va produciendo un aumento de las cotas de autonomía de los

centros escolares, que se plasma en los Proyectos Educativos de Centro, idea importada desde los modelos anglosajones.

Así, Francia implanta el Proyecto Educativo en los Centros, en su *Ley de Orientación* de 1989, y España lo hace en la LOGSE (1990). Se considera que dotar al centro de mayor autonomía va a generar un aumento en la calidad.

En Portugal, se publica, en el año 1998, el *Decreto Ley nº 115* de 4 de mayo por el que se aprueba la autonomía de las escuelas en los dominios: estratégico, pedagógico, administrativo, financiero y organizativo; en el marco de su Proyecto Educativo y en función de las competencias y los medios que le son asignados.

En Italia, desde el año 2000-01 todas las escuelas tienen autonomía en los campos administrativo, organizativo, pedagógico, de investigación y experiencias didácticas.

En los Países Nórdicos (Dinamarca) las autoridades locales dan gran autonomía a los centros, incluso en la selección y evaluación del profesorado.

En España, por ley de 1995, se regula la autonomía pedagógica, económica y organizativa de los centros públicos, que es recortada en muchas ocasiones a través de la farragosa y detallada normativa que desarrolla y aplica las previsiones legales.

El grado de autonomía pedagógica y organizativa de los centros repercute en gran medida en la atención a la diversidad, ya que la mayor parte de las acciones que los países acometen, se convierten en medidas pedagógicas y organizativas que los centros escolares han de gestionar y administrar en función de su autonomía.

El mayor grado de autonomía otorgado a los centros va unido en la mayoría de los países a la existencia de pruebas de evaluación externa periódicamente realizadas, que permiten asegurar un mínimo de uniformidad en los estándares exigidos por los centros.

## EXISTENCIA DE EVALUACIONES EXTERNAS

A medida que los países van dando mayores cotas de autonomía a los centros y de descentralización va patentizándose la necesidad de pruebas de evaluación externa sistemáticas y periódicas, que aseguren un mínimo de homogeneidad en los estándares adquiridos, como base de la consecución de las titulaciones en la etapa que estamos estudiando. Se constata esta tendencia en todos los países enumerados excepto España.

Ciñéndonos a la etapa de Educación Básica, existen pruebas nacionales en Irlanda al final de los tres años de la secundaria inferior, para conseguir el *Junior Certificate*. En Inglaterra hay test nacionales a los 7, 11 y 14 años y al final de la secundaria inferior para conseguir el diploma GCES. En Dinamarca hay pruebas nacionales al finalizar el 9º y el 10º año de la *Folkeskole* que, aunque no son obligatorias, las realizan el 90 y el 85% de los alumnos, respectivamente. En Bélgica hay pruebas nacionales para la obtención de los diferentes títulos de la Educación Secundaria y es determinante la consecución del CEB para pasar de Primaria a Secundaria Inferior a la sección A. En Francia hay pruebas nacionales en Francés y Matemáticas al término de CE2, Sixième y Seconde.

En Portugal, con enseñanza comprensiva hasta el término de la educación obligatoria, existe la evaluación *aferida* que se destina a medir el grado de cumplimiento de los objetivos curriculares mínimos definidos a nivel nacional para cada ciclo de *ensino básico*. Se puede hacer al inicio de 2º y 3º ciclos de la enseñanza básica.

En España, la única prueba nacional externa que se realiza actualmente es la de acceso a la Universidad, al término de la Educación Secundaria Superior.

En suma, en casi todos los países en que la evaluación es casi-automática, se establece algún tipo de control o prueba externa, con la finalidad de conocer los

conocimientos de los alumnos y para ayudar a los profesores en su proceso de aprendizaje. De hecho, aunque esta prueba no tenga carácter selectivo, crea una especie de estímulo para los alumnos y los profesores. Es sintomático que en Dinamarca las pruebas del penúltimo y último año de la educación obligatoria, que son voluntarias, las realizan el 85% y el 90% de los alumnos.

### **INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

A partir de los años setenta se inicia en algunos países la integración de los alumnos con discapacidades físicas en las escuelas ordinarias, aunque se siguen manteniendo las escuelas especiales. En la década de los noventa y sobre todo a partir del *Encuentro de Salamanca* (1994) en el que intervienen 92 países, se acuerda la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (considerando aquí toda una gama de necesidades educativas de tipo caracterial, emocional, mental conductual y físico), en la escuela ordinaria siempre que sea posible. Actualmente se continúa el proceso de integración ya iniciado en la mayoría de los países, pero no todos, sin embargo, lo han puesto en práctica del mismo modo.

Hay una tendencia a la *integración lenta* en países como Alemania y Bélgica, que aunque llevan muchos años con el objetivo de integración, todavía siguen manteniendo distintos tipos de escuelas de educación especial donde se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales de los distintos tipos enumerados y no solamente de orden físico. Irlanda también lleva un proceso lento, aunque se ha incorporado más tardíamente a este movimiento.

Hay otra tendencia *progresiva*, donde se podrían incluir Francia e Inglaterra en los que se está produciendo la integración desde hace muchos años, pero que toda-

vía mantienen porcentajes significativos de alumnos en las escuelas especiales.

Una tendencia *radical* que es la de Italia, donde no existen prácticamente alumnos en las escuelas especiales y muy próxima a ésta se encuentra España.

Son muchos los problemas que lleva consigo la integración de estos alumnos en escuelas ordinarias. La dificultad de realizar un diagnóstico preciso de las distintas deficiencias –diagnóstico que se encomienda a los centros en muchos casos– y la provisión de recursos, tanto humanos como materiales, dan lugar a que muchos países la estén realizando lenta y progresivamente con el fin de que ésta no repercuta en una enseñanza de menor calidad para los alumnos con deficiencias físicas o psíquicas.

Dinamarca, como todos los países nórdicos, es pionera en el proceso de integración, lleva más de 30 años haciéndolo pero aún escolariza un 1% en escuelas especiales. Ello es debido a la dificultad de integrar a alumnos con algunos tipos de discapacidad porque han de cumplirse dos requisitos: que se den las condiciones adecuadas en la escuela para que la educación de estos alumnos sea de calidad y que los padres acepten esta modalidad de escolarización. De los estudios y experiencias realizados en Dinamarca se concluye que inconvenientes tales como: fallos en la comunicación, autismo, sordera, e inconvenientes mentales severos, están presentando las mayores dificultades para la integración. En el caso de la sordera la mayoría de los padres quieren que sus hijos sean atendidos en escuelas de sordos. Lo mismo se aplica, en más alto grado, a los autistas y psicóticos.

En la mayoría de los países existen tres modalidades de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE): la integración en los grupos ordinarios con apoyos específicos para determinadas materias, la integración dentro de la escuela ordinaria pero en grupos específicos y la

escolarización en escuelas especiales. Los porcentajes de alumnos escolarizados en una u otra de estas modalidades proporcionan también una idea del alcance y estilo de la integración.

#### PROPUESTAS DE LA LEY DE CALIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

La *Ley de Calidad*, siguiendo las tendencias europeas, reconoce la existencia de la diversidad y la obligación de responder a ese desafío educativo en un contexto de calidad.

Partiendo de la realidad social, de las exigencias de homologación con otros países extranjeros, de la necesaria flexibilidad para aceptar nuevos factores de diversidad, esta *Ley* intenta dar solución a los problemas con un marco normativo que permite incorporar las medidas ya tomadas por muchas CCAA y las tendencias europeas en el tratamiento de la diversidad.

El alcance, fundamento y justificación se encuentra en el preámbulo de la *Ley*. En él deja patente que *la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Y es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.*

Ciñéndonos a la etapa de Secundaria Obligatoria por ser en ella donde se manifiesta más patente esa diversidad, la *Ley* plantea las intenciones educativas, introduce cambios estructurales, y define medidas organizativas y recursos para hacer frente a las necesidades. Las pautas metodológicas son de la competencia de los centros en función de su autonomía. Todo ello en el contexto de una escuela inclusiva, que es

según Sebba y Ainscow (1966) *aquella que se propone responder a todos los alumnos como individuos, reconsiderando su organización y propuesta curricular*. Precisamente para atender mejor a todos dentro del mismo centro, la LOCE propone diversas propuestas educativas y curriculares que a continuación se especifican.

En la línea de diversificación de las enseñanzas, la LOCE plantea lo que a continuación recogemos:

#### ESTABLECIMIENTO DE ITINERARIOS FORMATIVOS

La *Ley de Calidad* pretende con esta medida reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos y fomentar la cultura del esfuerzo. Plantea dos itinerarios (Tecnológico y Científico-Humanístico) en tercero y tres (Tecnológico, Científico y Humanístico) en cuarto. Son itinerarios formativos elegidos libremente por el alumno, después de un proceso de orientación, con el mismo valor académico y que conducen al mismo título. Todos ellos tendrán un bloque de asignaturas comunes y las otras estarán organizadas en bloques coherentes y diferentes según los itinerarios.

La distribución de los alumnos en itinerarios posibilita *una educación adaptada al escolar* para una escuela de calidad.

Ahora bien, dicha distribución debe cumplir ciertas condiciones de entrada, que parecen obvias cuando la finalidad es la anteriormente dicha.

- Que los itinerarios no predeterminen irreversiblemente el futuro académico y profesional de los alumnos. Es decir, que se arbitren procedimientos, que en algunos casos deben comportar formación complementaria, para que la elección realizada en cierto momento no cierre vías profesionales o académicas futuras.
- Que la distribución de los alumnos sea un proceso de corresponsabilidad

centro-alumno y por tanto vaya seguido de una adecuada orientación académica, profesional y personal. La decisión de elegir implica una formación para la toma de decisiones que es un elemento educativo importante en esta edad.

- Que se asegure a todos los alumnos una formación básica común que les permita, independientemente del currículo cursado, integrarse en la sociedad como ciudadanos libres y responsables.
- Que todos los itinerarios conduzcan al mismo título y que proporcionen una formación de excelencia en aquellos objetivos y metas educativas propias del itinerario.

Los itinerarios, tal como se contemplan en la LOCE, cumplen las anteriores condiciones. Sin embargo, esta medida ha sido criticada por unos sectores, acogida con escepticismo por otros y aplaudida en general por los docentes que, en todas las encuestas realizadas últimamente, lo han considerado mayoritariamente una medida positiva. Una mayoría del profesorado está a favor de la distribución de alumnos en el segundo ciclo, ya que consideran que una distribución según intereses, motivaciones y expectativas, al disminuir la heterogeneidad hará posible una atención más individualizada. Los detractores de la distribución de alumnos alegan que ello implica segregación y perpetúa y consolida las diferencias sobre todo de tipo social.

Evidentemente toda separación implica segregación, ya que segregar es precisamente «separar o apartar una cosa de otra u otras». La segregación, por tanto, no es ni positiva ni negativa en sí, sino precisamente en relación con la finalidad por la que se realiza. Nadie dudará que cuando a un enfermo se le lleva a la UCI dicha segregación tiene una finalidad encomiable que es el tratamiento más adecuado de su proceso sanitario.

Para algunos, el mayor escollo de los itinerarios es que rompe el principio de

comprensividad. Los nostálgicos de la escuela comprensiva advierten del peligro que puede suponer abandonar el principio de comprensividad y con ello la intención de homogeneizar conocimientos y hábitos culturales. En pleno siglo XXI no parece, ni posible ni deseable, lograr una homogeneización de los conocimientos y de los hábitos culturales aunque la escuela lo pretendiera como objetivo principal, porque homogeneizar los conocimientos de todos los alumnos supondría por parte de la escuela el monopolio de todas las fuentes de información, cuestión claramente imposible y porque si desde la escuela se pretendiera, ello vendría a redundar en perjuicio de los más débiles que no podrían tener acceso a más variadas fuentes informativas; con lo cual se conseguiría lo contrario a lo que se pretende, es decir: aumentar las diferencias culturales y como consecuencia de las exigencias del mercado de trabajo también las diferencias socioeconómicas de la población.

Por tanto, la separación en itinerarios formativos depende de la finalidad y de las condiciones en que se realice.

Además, en la *Ley* se proclama que todos los itinerarios serán ofrecidos en todos los centros sostenidos con fondos públicos (Centros públicos y Concertados), salvo la adecuación que podría sobrevenir tanto en centros públicos como concertados por la demanda de alumnos o por las características y recursos de los centros.

#### **PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL**

Son otra vía para conseguir el título de Secundaria Obligatoria para alumnos que voluntariamente quieren seguir unas enseñanzas profesionalizadas, o para alumnos con desinterés por las enseñanzas regladas, absentistas que no desean seguir escolarizados y que plantean muchos problemas por su absentismo, puesto que la escolarización es obligatoria hasta los 16 años. Estos programas, que

pueden iniciarse a los 15 años, además de permitir a los alumnos con dichas características obtener el título con los mismos efectos que los alumnos de la vía académica, les proporcionan una acreditación profesional en relación con el catálogo de las calificaciones. Si los alumnos en dos años no aprobaran todos los módulos pero sí los módulos profesionales, quedarán exentos de la acreditación de las capacidades profesionales de la prueba para acceso a los Ciclos Formativos de Grado medio.

Y todo ello se hace dentro del paradigma de una escuela inclusiva y no segregadora, ya que la segregación consistiría en clasificar a los alumnos según su estrato social y enviarlos a distintos centros y esta alternativa no se plantea en la LOCE.

En relación con medidas organizativas para atender a la diversidad y para conseguir la integración social y educativa de los alumnos, la LOCE plantea.

#### **MEDIDAS DE REFUERZO Y APOYO PARA LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO, A FIN DE FACILITAR QUE TODOS LOS ALUMNOS ALCANCEN LOS OBJETIVOS DE LA ETAPA**

Aunque la *Ley* no explica en qué consistirán dichas medidas, son necesariamente actuaciones educativas dirigidas a aquellos alumnos que por sus circunstancias personales, económicas, sociales y culturales están en peligro de no alcanzar los objetivos de la etapa dentro del proceso-aprendizaje ordinario. Son por tanto medidas destinadas a la atención educativa a la diversidad.

#### **PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS EXTRANJEROS**

Para los alumnos que se incorporan al sistema educativo, procedentes de países extranjeros, con desconocimiento de la lengua vehicular o con desfase curricular significativo, se les ofrecen estos programas específicos que tienen como finalidad la integración de los alumnos lo más

rápidamente posible en su nivel correspondiente.

#### **PROGRAMAS DE INTENSIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS**

Es una medida organizativa destinada a prestar a estos alumnos la atención adecuada para el desarrollo de sus características personales.

#### **AULAS ESPECIALIZADAS**

Se encontrarán en centros ordinarios, para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro de los principios de no discriminación y normalización educativa y con el fin de conseguir su integración en el nivel correspondiente.

La LOCE dedica sendos artículos a desarrollar los principios de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica de los centros docentes, apoyando la autonomía de los profesores en todas las decisiones de tipo pedagógico y didáctico. Esta autonomía llega incluso a la posibilidad de ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo, constituyendo así centros con especialización curricular.

En línea con la mayoría de los países europeos y como consecuencia de la ampliación de la autonomía de los centros, la ley prevé la existencia de *evaluaciones externas, sistemáticas y periódicas*, (en Primaria y Secundaria) que proporcionen a los centros, padres y alumnos datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas; así como una *prueba general de Bachillerato* que asegure un mínimo de homogeneidad como base de la consecución del título y de la homologación con los países de nuestro entorno.

Las propuestas reseñadas, que no pretenden ser exhaustivas, y no pueden abarcar todas las medidas y propuestas educativas

contenidas en la *Ley*, permiten vislumbrar que esta *Ley de Calidad* se ha gestado pensando en los problemas que tiene actualmente la Educación en España y fundamentalmente la Enseñanza Secundaria, a los que intenta dar solución desde la búsqueda de la excelencia y con la mirada puesta en las realizaciones positivas de otros países europeos. A pesar de todo, bien es sabido que una ley, por buena que sea, no hace por sí sola mejorar la educación. La ley puede remover obstáculos de tipo estructural, legal y económico pero nunca podrá actuar sobre la implicación en la enseñanza de los profesores ni sobre la actitud positiva y empeño de los alumnos hacia el aprendizaje que son los verdaderos factores de una enseñanza de calidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- CARABAÑA, J.: «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa». Ponencia desarrollada en el curso: *Los fines de la Educación*, del colectivo Lorenzo Luzuriaga. UGT-Escuela Julián Besteiro. Madrid, 2000.
- CECA-CE (ed.): «Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión de las Comunidades Europeas. Apartado IV. Vías de Futuro». Bruselas, 1995.
- CIDE: *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Publicaciones del MEC, 1999.
- *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Publicaciones del MEC, 1998.
- CONSEJOS AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO: «La convivencia en los centros escolares como factor de calidad». Documento del XII Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado. Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria, 2001.
- «La atención a la diversidad. La escuela Intercultural». Documento del XI encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado. Consejo Escolar de Navarra, 2000.
- CONSEJO DE EUROPA (ed.): *L'enseignement secondaire en Angleterre*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg, 1995.
- *L'enseignement secondaire en Italie*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg, 1995.
- *L'enseignement secondaire en France*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg, 1995.
- *L'enseignement secondaire dans la Communauté flamande de Belgique*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg, 1995.
- *L'enseignement secondaire au Danemark*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg, 1995.
- *L'enseignement secondaire en Allemagne*. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education. Strasbourg, 1995.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *La Atención a la Diversidad. La escuela intercultural*. Madrid, Publicaciones del MEC/D, 2000.
- ENTWISTLE, N.: *Styles of learning and teaching*. London, J.Wiley, 1986.
- INFORME DELORS: *La educación o la utopía necesaria*. Bruselas, 1995.
- GARCÍA RAMOS, J. M.: *Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*, Madrid, MEC/CIDE, 1989.
- GÓMEZ LLORENTE, L.: «El retorno a la escuela discriminatoria», en *Documentos de la Federación de MRP de Madrid*, 2002.
- KOGAN, N.: «Las implicaciones de los estilos cognoscitivos en la educación», en *La Psicología en la práctica educativa*. México, Trillas, 1981.
- MORENO OLMEDILLA, J. M.: «Presentación», en *Revista de Educación*, 319 (1999).
- OCDE (ed): *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, 2000.

- *Analyse des politiques éducatives*, 1997.
- UNIDAD EUROPEA DE EURYTICE (ed.): *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*, 99/2000.
- *La Educación Secundaria en la Unión Europea*, 1997.
- PRAIDA VICENTE, M<sup>a</sup> D.: *La Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Marco organizativo, curricular y metodológico. Estudio comparativo a nivel europeo, autonómico y local*. Publicaciones del MECED, 2002.
- SEBBA y AINSWORTH: «International developments in inclusive schooling: mapping the issues», en *Journal of Education*, Cambridge, vol. 26 (1966).
- SOPEMI (ed.): *Tendances des migrations internationales*, 1999.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, R.: «El sistema educativo general (Educación Infantil, Primaria y Secundaria)», en *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid, Fundación para el análisis y los estudios sociales, *Papeles de la Fundación*, 62 (2001).
- TORRE, S. y MALLART: «Estilos cognitivos y currículo. Un modelo de análisis para mejorar la instrucción», en *Bordón*, vol. 43 (1), 1991.
- WANG, M: *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea, 1995.

