La educación especial en la escuela integrada

Una perspectiva desde la diversidad

Ignasi Puigdellívol

GRAÓ

124

Serie Atención a la diversidad / Educación especial
© Ignasi Puigdellívol

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: enero 1998
2.ª edición: abril 1999
3.ª edición: junio 1999
4.ª edición: enero 2000
5.ª edición: octubre 2001
6.ª edición revisada y ampliada: mayo 2005
7.ª edición: abril 2007

ISBN: 978-84-7827-182-5
D.L.:

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Publidisa
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Prólogo a la sexta edición revisada | **9**

Introducción | **13**

Primera parte: Adecuando el entorno

1. Diversidad e identidad en la escuela | **19**
Planos de diversidad en la escuela | 21
La diversidad entre alumnos | 22
La diversidad entre el profesorado | 24
La diversidad de la escuela como institución | 28

2. Asumir la diversidad: una labor conjunta | **33**
La importancia de la búsqueda de significados | 35
La dinámica a partir de la composición del claustro | 40
- La participación | 41
- La focalización | 44
- La organización | 48
- El desarrollo | 52
- El asesoramiento | 56

3. De las actitudes a la provisión de un entorno flexible | **59**
Decisiones curriculares y atención a la diversidad | 60
- El grado de acuerdo entre los miembros del equipo | 62
- La autonomía del profesor | 63
- El alcance de las decisiones curriculares | 66

El ambiente de aprendizaje: la cuestión de los espacios | 67
- La adaptación del espacio a la actividad diferenciada | 69
- La adaptación del espacio a las necesidades especiales | 70
- La visión subjetiva y descentrada del espacio | 73

¿Siempre los mismos? La agrupación del alumnado | 74
- Agrupación graduada | 74
- Las agrupaciones flexibles | 77
- Los grupos heterogéneos | 80

Planificación de la actividad | 84
- Los límites de la programación | 84

Evaluar en la diversidad | 90
- La evaluación de programas y del progreso de los alumnos | 90
- La función informativa de la evaluación | 92
- La función incentivadora de la evaluación | 95
- La función formativa de la evaluación | 95

Segunda parte: La respuesta escolar a las necesidades de los alumnos

4. El proceso de aprendizaje en su globalidad: comprender para educar | 101

Enseñanza y aprendizaje | 101

- Aportaciones del constructivismo | 103
- La visión dinámica del aprendizaje | 106

El carácter social del aprendizaje | 108

La escuela y el deseo de aprender | 111

- La importancia de la intuición | 112
- Las sesiones de trabajo sobre hechos anecdóticos | 116
- Las relaciones profesor-alumno | 120
- El análisis de los contenidos | 125

5. El significado de las dificultades de aprendizaje: su enfoque en la escuela | 131

Dificultades de aprendizaje: un concepto controvertido | 131

¿Dificultades o problemas? Una perspectiva social y comunitaria | 135

Evaluación y diagnóstico en la actividad educativa | 136

- Niveles y progresión en el conocimiento del alumno y del grupo | 137
- Procedimientos e instrumentos | 143
- Niveles de precisión diagnóstica | 152

6. El trabajo en equipo: la función del profesor de apoyo | 157

El aula de educación especial como recurso integrado | 158

Funciones del profesor de apoyo | 160

- En relación con el claustro | 160
- Con relación al profesor-tutor | 162
- Con relación al alumno | 164
- Con relación al equipo de asesoramiento psicopedagógico | 165
- En relación con las familias | 166
- En relación con la comunidad | 167

Modalidades de actuación | 169

- Apoyo en clase | 169
- Atención en el aula de apoyo | 171
- Grupos de atención permanente | 172

Criterios de actuación: el establecimiento de prioridades | 175

- El análisis de las demandas | 175
- Elementos para la priorización | 176
- Ponderación | 179

Condiciones organizativas | 180

- El espacio y el ambiente de aprendizaje en las sesiones de apoyo | 180
- Estabilidad temporal y rituales | 183
- Materiales de apoyo | 191

Funciones y orientación de las tareas de apoyo | 197

7. El desarrollo de las tareas de apoyo | 199
El concepto de apoyo | 199
El papel de la observación | 201
- Observación en clase | 202
- Observación en el patio de juego | 206
- Observación en las sesiones de apoyo | 209
- El proceso de síntesis y la comunicación con el alumno | 210

Las sesiones de trabajo | 211
- La construcción del plan de trabajo | 212
- El eje de trabajo y el desarrollo de las sesiones | 220
- La dinámica de las sesiones | 222
- Los soportes materiales | 225
- Continuidad y regularidad | 226
- Manifestación y contención de impulsos | 227
- Disminución y supresión de ayuda | 229

Tercera parte: Los retos de la integración

8. Más allá del déficit | 233
Déficit y discapacidad | 234
Incidencia educativa del déficit | 237
- Déficit motor | 237
- Déficit visual | 240
- Déficits auditivos | 242
- Deficiencia mental | 246
- Trastornos de personalidad | 249

La respuesta escolar | 251
- Escolarización y necesidades educativas especiales | 252
- La integración escolar como estrategia | 253
- La integración en el sistema educativo | 254
- Fórmulas y niveles de integración | 259

9. Valorando recursos: posibilidades, limitaciones y pretextos | 265
El papel de la escuela en la valoración de recursos | 265
- El alcance de las decisiones del claustro | 266
- El desarrollo de actitudes | 267
- Análisis de recursos | 271
- Tipos de dotación | 272
- Procesos de integración que no requieren adaptaciones significativas del currículo | 273
- Procesos de integración que requieren adaptaciones significativas del currículo escolar | 277
- Procesos de integración que requieren modificaciones en la estructura básica del currículo escolar | 279

Evaluación de la dotación requerida | 281
- Posibilidades y límites en la valoración de recursos | 281

- El uso de criterios de referencia | 282
- Indicadores de calidad en los procesos de integración | 283

10. La familia como agente de integración | 287

Importancia del trabajo con las familias | 288
- El impacto familiar del déficit y la historia preescolar del alumno | 289
- Influencia negativa y falta de fundamento de los estereotipos hacia las familias de alumnos con discapacidad | 292
- Conocer la familia y conocer la escuela | 294
- El respeto mutuo como base para la colaboración | 296
- Claridad y realismo como base para la acción conjunta | 297

La escuela como referencia | 301
- El profesor-tutor como referencia en la relación con los padres | 301
- Las entrevistas | 303
- Otras formas de contacto: contactos informales, las notas y el teléfono | 307

La escuela como ámbito de encuentro | 309
- La participación y el enfoque de las reuniones de padres | 309
- El contacto entre padres con hijos discapacitados | 312

11. Propuestas inclusivas | 315

Integración e inclusión | 315

Diseño escolar del plan de integración | 318
- El alcance de los planes de integración | 319
- La estructura de un plan de integración | 323

El plan de acogida | 324
- El significado del inicio de la escolaridad | 324
- Medidas de accesibilidad | 325
- Medidas de socialización | 326
- Estructura y prioridad del plan de acogida | 330

El plan de adaptación curricular: establecimiento de las referencias curriculares básicas | 331
- Medidas de reorientación: referentes sucesivos del currículo | 333
- Análisis de contenidos y estrategias de reorientación | 336
- Medidas de reorganización: los referentes simultáneos | 342
- Análisis de tareas y estrategias organizativas | 342
- Criterios de prioridad | 346

Concreciones en el aula: previsiones iniciales | 349

Los documentos | 351
- Las responsabilidades en la elaboración y desarrollo del plan de integración | 355

12. Innovación didáctica e integración | 357

Primeras intervenciones | 357
- Incorporación al grupo | 358
- Conocer y ser conocido | 359

El funcionamiento cotidiano del aula | 367
- La distribución de funciones: los cargos | 367

- Las normas de convivencia | 372

Los recursos didácticos | 378

- La búsqueda | 379
- Adaptaciones simples | 381
- Contenidos y tareas | 390
- Soportes materiales y tecnología | 392

Comprobando el progreso | 399

- El progreso del grupo | 399
- Progreso individual | 404

Bibliografía | 409

Índice analítico y onomástico | 417

Prólogo a la sexta edición revisada

Toda revisión ofrece una triple oportunidad: subsanar los errores de la edición original, mejorar la comprensión del texto y actualizar sus contenidos. Esta revisión quiere aprovechar las tres posibilidades anteriores.

Por una parte he pretendido subsanar algunos errores de las ediciones anteriores, tanto en el texto como en alguno de los cuadros. Más allá de ello también he procurado revisar la redacción para hacerla más clara y comprensible. En algunos casos con meros ajustes del texto y en otros con la introducción de sistemas de numeración en los párrafos que resultaban excesivamente largos o confusos. También se ha incorporado algún cuadro para incrementar la ilustración de los contenidos del texto. Del mismo modo he introducido nuevas notas a pie de página indicadas con las siglas NdR (nota de revisión) para facilitar su distinción de las notas de la edición original.

Desde el punto de vista terminológico convendría aclarar el uso diferenciado que se hace a lo largo de la obra de los términos *déficit* o *deficiencia* y *discapacidad*, entendido este último como consecuencia de los anteriores, tal como se explica con detalle en el capítulo 8.

En cambio, he usado de forma indistinta los términos *deficiencia* y *retraso mental* como dos expresiones de una misma realidad. Un término proviene del área lingüística anglosajona (*retraso mental*) mientras que el otro (*deficiencia mental*) es de uso común en las áreas lingüísticas latinas, matizado a veces por la expresión francófona *debilité* o *debilidad mental,* un grado de deficiencia o retraso más leve equiparable a lo que los anglosajones, especialmente en Estados Unidos, refieren como EMR o *retraso mental educable*. Aún reconociendo el actual mayor uso de la expresión *retraso mental*, las he seguido usando indistintamente pues, a mi juicio, la expresión *deficiencia mental* es la que mejor refleja la realidad del estado mental al que nos referimos, que no se limita a comportar un retraso (si este fuera el caso, la mera prolongación en el tiempo de los esfuerzos educativos sería la solución del problema).

También he optado por unificar al máximo las referencias al profesor o profesora de apoyo, caracterizándolo por su función más que por su formación. Así, en esta edición se encontrarán pocas alusiones al profesor o a la profesora de educación especial, precisamente por el énfasis que ponemos en su función de apoyo. Otro tanto ocurrirá con las menciones al aula de educación especial que en esta revisión se encuentra preferentemente citada como aula de apoyo y también mencionada indirectamente cuando me refiero al apoyo fuera del aula regular. Pero en estos casos ya no se trata de una opción meramente terminológica, sino de un cambio también conceptual.

En efecto, la revisión del texto, como apuntaba al inicio, nos ofrece la oportunidad de actualizar los contenidos. Cierto es que en su esencia se mantienen los contenidos de la edición original, pero el tiempo transcurrido desde su redacción nos ha aportado conocimientos, descubrimientos y cambios que se incorporan a esta edición especialmente en dos direcciones.

En primer lugar, en la dirección de acentuar la perspectiva social del aprendizaje, perspectiva que condicionará también nuestra percepción de las dificultades de aprendizaje, que no podemos entender como algo individual sin tomar en consideración sus fuertes componentes sociales. Dicho cambio de perspectiva puede apreciarse especialmente en los capítulos 4 y 5 de la actual edición. En segundo lugar en la dirección de enfatizar el carácter inclusivo que actualmente damos a los procesos de integración, en los que cada día vemos con mayor certeza la inclusión, es decir el trabajo conjunto del alumno y la alumna con discapacidad en los grupos regularmente constituidos en la escuela, como un requisito para la integración. Ello comporta dar un nuevo enfoque a las tareas que debe llevar al cabo el profesor o la profesora de apoyo; pero más allá de las consideraciones anteriores, la orientación más inclusiva de los procesos de integración nos impone acentuar el papel de las transformaciones globales que deben experimentar los centros y las escuelas implicadas, más allá de las adaptaciones individuales que, siendo importantes, se supeditan a las medidas didácticas y organizativas generales. Este nuevo enfoque podrá apreciarse, especialmente, en los capítulos 6, 7, 11 y 12.

Tengo que precisar, finalmente, que en las frecuentes referencias al alumnado y al profesorado he usado a menudo la distinción de género entre alumno y alumna, niño y niña y profesor o profesora, pero hacerlo sistemáticamente hubiese supuesto una innecesaria ralentización del texto, por lo que las expresiones niño, alumno y profesor en todas sus acepciones (tutor, de apoyo, etc.) deben considerarse referidas a ambos sexos cuando no se indique expresamente lo contrario.

Ya en la introducción de la edición original podía apreciarse que este texto, como la mayoría de trabajos en nuestro campo, nunca se ha podido considerar una obra individual. Por suerte, su edición revisada aún tiene menos este carácter, en gran medida gracias a las lectoras y a los lectores de sus ediciones anteriores que, con sus lecturas individuales (y a veces colectivas) y con sus críticas impagables, lo han enriquecido y puesto a prueba. También quiero manifestar mi agradecimiento a Mari Carmen Escandón, Ismael García Cedillo, Alejandra Calatayud, Iván Escalante, Mara Ruiz, Tali Mustri, Iliana Puga y Luís G. Fernández, responsables del Proyecto de Integración Educativa (hoy Programa Nacional) desarrollado en México, y a los equipos locales, especialmente de los Estados de San Luís, Potosí, Colima, Chihuahua, Morelos, Baja California, Guerrero, Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Guanajuato y Nayarit, con quienes, desde que se publicó la primera edición, hemos podido contrastar sobre el terreno muchas de las ideas ahora revisadas del libro.

De un modo especial debo agradecer los elementos de contraste que para esta edición me ha proporcionado el trabajo con el equipo de Comunidades de Aprendizaje, mencionando expresamente las aportaciones de Ramón Flecha, Rosa Valls, Adriana Aubert, Carme García Yeste, Jesús Gómez, Carmen Elboj, Marta Soler, Sílvia Molina y Sandra Racionero y las de los equipos de las escuelas Ruperto Medina (Vizcaya), Ramón Bajo (Álava) y Karmengo Ama (Guipúzcoa) por las experiencias de aprendizaje en acción que nos han proporcionado, también desde que salió la primera edición del libro. Tampoco son ajenas a esta revisión los detallados comentarios y críticas a la primera edición de la profesora y colega Merche Ríos, las oportunidades de aprendizaje y colaboración que siempre me han ofrecido M.ª Ángeles Parrilla,

de la Universidad de Sevilla, y Gordon L. Porter, del Distrito Escolar de Woodstock, New Brunswick (Canadá), ni la incondicional ayuda que he podido recibir de los colegas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, y además amigos, Paco Imbernón y Serafín Antúnez.

Finalmente deseo agradecer a la editora, Cinta Vidal, su insistencia y su interés por las sucesivas ediciones del libro y por la presente revisión. Le deberé, pues, que el texto siga vigente y me deberá, por supuesto, un verano «casi a la sombra».

Introducción

El cambio de milenio que se avecina no pasa inadvertido a personas ni instituciones. Pero tampoco puede pasar inadvertido a la escuela ni a los centros educativos en general, que deberán experimentar cambios en muchas direcciones. Muchos de estos cambios han empezado ya, anticipándose a la renovación del calendario. En este trabajo nos interesa especialmente hacer mención de tres de estos cambios.

El primero de ellos viene presidido por la pérdida del monopolio cultural que la escuela tenía a principios del siglo pasado. En efecto, en los inicios de la escolarización obligatoria, la escuela era prácticamente la institución social que monopolizaba la transmisión de la cultura. La información cultural que recibía la mayoría de la población procedía, en buena medida, de los maestros y las maestras, y resulta obvio que, hoy, esta situación ha cambiado radicalmente. La producción y distribución de la información se ha diversificado de tal modo que sólo una parte (más o menos significativa) de la información cultural que recibimos procede de la escuela: los medios de comunicación y las múltiples instituciones culturales, públicas y privadas, que forman el actual tejido social han roto definitivamente aquella exclusividad.

Frente a todo ello, la escuela está cambiando, aunque lentamente, para ubicarse adecuadamente en el tejido social descrito. Esto exige que la escuela se abra a todas aquellas aportaciones y que las aulas se conviertan en un punto de encuentro, de referencia, pero no en un núcleo autosuficiente de información. Muchas son las escuelas que han roto ya las rígidas estructuras de una escuela encerrada en sí misma, pero los cambios que en este sentido exigirá el nuevo milenio se perciben como mucho más intensos en la *concepción de la escuela como servicio integrado dentro de un conjunto mucho más amplio de servicios sociales*.

Otro cambio importante se deriva de la progresiva importancia que han ido adquiriendo los equipos educativos, más allá del papel relevante que tradicionalmente se había atribuido de forma casi exclusiva al núcleo formado por la profesora o el profesor y sus alumnos. Cada vez se perfila con mayor nitidez la importancia de los claustros, como equipos, a la hora de definir la orientación pedagógica y docente de los centros. Es en los equipos y en los claustros donde puede hacerse compatible la necesidad de especialización requerida por la complejidad de los currículos actuales, con la globalización, ciertamente irrenunciable en toda actividad educativa. *El trabajo en equipo, que permite romper la rigidez de las aulas absolutamente cerradas y facilita el desarrollo de proyectos conjuntos, se percibe también como uno de los cambios imprescindibles para la escuela de 2000*.

Finalmente, destaquemos la redefinición de la función social de la escuela. En la sociedad de la información en la que estamos ya inmersos, la escuela no puede limitarse a proporcionar unos «conocimientos mínimos» a la población, a no ser que quiera perpetuarse en una función meramente reproductora de la desigualdad y la desventaja social. Si, más allá de esta función reproductora, *la escuela quiere asumir un rol transformador, debe comprometerse a facilitar a la población que atiende el*

acceso a la información y a propiciar una auténtica igualdad de oportunidades en su acceso a los diferentes niveles educativos.

En este contexto, el concepto de diversidad también supone un punto de inflexión hacia el próximo milenio. Hablamos aquí de la diversidad no únicamente en relación con la composición del alumnado, aunque en una escuela comprensiva la diversidad entre al alumnado adquiere, obviamente, un mayor significado. Si hablamos aquí de diversidad, lo hacemos pensando también en las diferencias que podemos apreciar entre los centros educativos, en las diferencias que se dan entre el alumnado y también en las que percibimos entre el profesorado y que configuran el carácter idiosincrásico de cada claustro o equipo docente.

La escuela de 2000 no podrá obviar, en su funcionamiento y orientación, las implicaciones de todos estos planos de diversidad. Ya hoy son muchos los centros que se plantean con rigor su respuesta a la diversidad, hecho que inexorablemente deberá generalizarse. Pero, sin embargo, integrar la diversidad en los planteamientos educativos de los centros es una tarea no exenta de riesgos. Quizás el más importante de ellos provenga del peligro de confundir la atención a la diversidad con la mera adaptación a ella, cuando se mezclan las características diferenciales de la población atendida con otros rasgos constitutivos de desigualdad y desventaja social. En estos supuestos, se produce lo que podríamos denominar una adaptación acrítica a la diversidad. Quizás con la laudable intención de *adaptarse a la diversidad*, en algunos centros se elaboran currículos que, en realidad, no facilitan o impiden la adquisición de competencias imprescindibles para el acceso a la información y a los niveles educativos que señalábamos en un párrafo anterior.

Por el contrario, una *adaptación crítica* parte de la necesidad de garantizar aquellas competencias, aun reconociendo la idiosincrasia de la población y del marco en el que se desarrolla la actividad educativa. En estos casos no se reducen las expectativas sobre los logros que hay que alcanzar y se busca la implicación, en los objetivos propuestos, no sólo del profesorado y alumnado, sino del conjunto de la comunidad educativa.

Es en esta línea en la que se encuadra el presente trabajo, buscando también el papel de la educación especial en la escuela integrada. Se entiende la *educación especial* como la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas que van más allá de las que habitualmente cubre el centro escolar. Pretendemos definir la educación especial como un servicio integrado en la escuela, dentro de una visión comprensiva de la educación obligatoria, sabiendo que en la actualidad:

- Buena parte de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales se ha mostrado eficaz cuando se proporciona desde los centros ordinarios, con el adecuado apoyo.
- Una parte de la atención a los alumnos con necesidades de mayor gravedad debe considerarse en proceso de investigación: estamos explorando aún las posibilidades de atender a muchos de dichos alumnos en contextos ordinarios, pero se necesita aún más exploración de estas posibilidades, lo que exige recursos a menudo no disponibles en los centros que desarrollan estas tareas.
- La escuela especial se halla en un proceso de reestructuración que requiere una mayor incardinación dentro del sistema ordinario de enseñanza y un

reequilibrio de los servicios educativos que presta como intervención directa y los que presta en su función de apoyo.

El presente trabajo pretende ser una propuesta de reflexión y acción para los profesionales, y, sobre todo, equipos, implicados en la exploración de sus posibilidades de atender la diversidad en el centro educativo e introducir la educación especial como un servicio integrado en él. Se trata de un trabajo que surge de la práctica en centros de educación especial y centros ordinarios, de los debates mantenidos con numerosos claustros y equipos sobre la atención a la diversidad, y pretende volver a la práctica, estimulando el debate, la reflexión y la toma de decisiones en el marco de los claustros y equipos educativos. Por ello, las propuestas contenidas aquí nunca deben considerarse cerradas. Sólo se pueden cerrar y precisar a través del debate que originan.

El texto está distribuido en tres partes. En la primera se analiza la importancia de la identidad de los centros educativos y del proceso de reflexión que la hace aflorar. Es a partir de aquí cuando adopta su sentido la reflexión sobre la diversidad y sobre su atención en el centro. Se proponen actuaciones a este respecto, tomando en consideración todos los planos en los que se plantea la diversidad: el propio centro como institución, el profesorado y el alumnado.

En la segunda parte, después de haber abogado por un entorno flexible, se revisa el concepto de aprendizaje y sus dificultades, indicando estrategias de respuesta a éstas desde el funcionamiento ordinario del centro. Por último, la tercera parte se reserva para considerar los procesos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la presencia de discapacidades de diferente origen y gravedad. Para ello se intenta proporcionar una visión clara y diferenciada de los conceptos de *déficit* y *discapacidad* y de sus implicaciones en el aprendizaje, lo que nos permite precisar la función de la escuela en la reducción de la discapacidad y en la difícil tarea de contribuir a la aceptación del déficit. Se analiza también el proceso de valoración de los recursos disponibles cuando un centro se implica en proyectos de integración de diferente complejidad, realizando un análisis detallado de la estructura y los componentes básicos de cualquier plan de integración desarrollado en la escuela.

No se obvian, en este tercer apartado, el importante papel de la familia como agente de integración, al que se dedica un capítulo expreso, ni las referencias a los indicadores de calidad en los procesos de integración. También se analizan los procedimientos de evaluación que han de permitirnos apreciar con precisión el efecto de los procesos de integración escolar en el progreso del alumno y del grupo en su conjunto. Esta parte del texto concluye con un capítulo específicamente dedicado a vincular la integración escolar con la innovación didáctica que estimula y requiere.

Acabaré señalando que este trabajo lleva una sola firma, lo que indica que quien lo suscribe es responsable de su elaboración, de sus virtudes y, obviamente, también de todos sus defectos. Pero un trabajo de estas características es el fruto de múltiples aprendizajes realizados en contextos de colaboración que sería interminable enumerar. En algunos de los apartados se citarán experiencias concretas extraídas de este trabajo colaborativo. Pero son muchas más las experiencias sin las

cuales este trabajo no habría sido posible. Experiencias en el ámbito de la educación especial, en el apoyo, seguimiento e investigación de diferentes procesos de integración, en el debate continuado con equipos docentes preocupados por atender adecuadamente a la diversidad, en el estudio, siempre enriquecedor, con estudiantes de magisterio o con grupos de doctorado y, finalmente, en el trabajo cotidiano con el equipo de educación especial del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona y con el equipo del proyecto «Comunidades de Aprendizaje» del Centro de Investigación Social y Educativa (CREA), también de esta universidad. A todos ellos debo agradecer buena parte de las reflexiones, ideas y propuestas de acción que han podido plasmarse aquí.

No obstante, debo agradecer explícitamente a Francesc Escriu su lectura y sus útiles sugerencias a la segunda parte del texto, y a la responsable de esta edición, Rosa Guitart, su confianza en este trabajo y su comprensión por la complejidad de un proyecto que ha requerido sucesivos reajustes en la planificación editorial.

Primera parte:
Adecuando el entorno

1

Diversidad e identidad en la escuela

Asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil. No resulta fácil tampoco hacerlo en otros ámbitos de la vida personal y social, como son la familia, las organizaciones recreativas, religiosas, o políticas. Y ello es debido, en gran medida, a la comodidad con la que los seres humanos apreciamos todo aquello que nos resulta familiar, en contraste con una especie de ancestral miedo a lo desconocido, a lo diferente, a lo que no se amolda a nuestra forma de entender la vida, con su filosofía y sus convenciones.

En lo que afecta directamente a la escuela, son muchos años de historia en los que dicha institución ha procurado basarse en una pretendida homogeneidad de los alumnos, especialmente desde la instauración, a partir del siglo XVIII, de la escuela graduada. Esta pretensión de homogeneidad parece hoy inviable, dada la evolución de las condiciones sociales en las que se mueve la escuela del siglo XX. Sin embargo, la tendencia hacia la homogeneidad ha sido suficientemente intensa como para dejarnos el lastre de una fuerte inercia que dificulta seriamente los intentos de transformación de la escuela encaminados a dar respuesta a los nuevos retos que la sociedad actual plantea.

A lo anterior cabe añadir que, aunque sea paradójico, el actual reto de la diversidad enfrenta la escuela a situaciones que parece tender a obviar: situaciones de crecimiento «real» de los alumnos. En efecto, la escuela tradicional, basada en la homogeneidad del alumnado, pretendía obviar los conflictos derivados de la confrontación entre diferentes maneras de entender la sociedad, entre diferentes órdenes de valores, entre diferentes modos de comportamiento. La escuela tradicional se fundamentaba en un pretendido modelo único al que debían adaptarse los alumnos, independientemente de su procedencia, modelo que no era cuestionado socialmente y cuya aceptación era requisito para el acceso a niveles sociales progresivamente más elevados[1]. El resto, es decir, aquéllos que no podían o no querían adaptarse a dicho

1. Nota de revisión (a partir de ahora NdR): Los diferentes subsistemas que conducían a una formación especial, en el sentido que les daba Durkheim, para oficios o diferentes funciones según la estructura social de la época, eran subsidiarios de este modelo único y justificaban el reparto desigual de oportunidades.

modelo, incluidos los subsistemas, eran apartados más o menos sutilmente de ellos, ya fuese por procedimientos directamente represivos, como la expulsión, o de carácter segregador a través de los circuitos de escolarización «especializada» que se discuten más adelante.

Se trataba, en consecuencia, de un modelo que pretendía evitar el conflicto, y dicha evitación debe ser entendida hoy como un freno al propio crecimiento personal del alumnado. En efecto, hoy sabemos que el desarrollo conlleva conflicto, hecho que ha sido ampliamente descrito, tanto desde las teorías psicológicas como desde la propia sociología. Pretender la existencia de un alumno medio para cada nivel educativo con un grado de desarrollo homogéneo, unas necesidades educativas equivalentes y unos intereses coincidentes es más que una simple quimera: constituye el lastre de décadas de pretensión poco realista de homogeneidad en la escuela. Y dicho lastre se hace tanto más patente cuanto más seguros tendemos a sentirnos ante situaciones que no comporten conflicto.

Existe otra forma de entender la educación y, afortunadamente, hoy no son pocos los educadores, profesores y claustros que entienden el conflicto (conflicto de intereses, de necesidades, de valores, etc.) como una de las fuentes generadoras de su actuación como docentes y como una garantía de que su labor cala hondo en el alumnado con quien trabajan, más allá de las equívocas apariencias a las que nos pueden inducir las situaciones educativas de una homogeneidad a menudo tan aparente como falsa.

La escuela actual no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad por múltiples razones. Aquí destacamos tres de ellas.

En primer lugar, porque se trata de una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja en la medida en que la formamos personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y, a menudo, cultural. Hoy no resulta admisible postular una disgregación (en muchos casos, segregación) de la sociedad en razón de dicha diversidad, ni sostener simplemente un modelo hegemónico allanador de aquellas diferencias. En este complejo equilibrio se mueven hoy los países de nuestro entorno, como puede comprobarse fácilmente revisando sus Cartas Magnas. Y en este equilibrio se mueve también, como es lógico, la escuela que, entre otras cosas, constituye la institución mediadora de que se han dotado nuestras sociedades para integrar a sus componentes más jóvenes.

En segundo lugar, porque en este contexto es una necesidad educativa de primer orden el que los alumnos y las alumnas se formen en la convivencia que exige un crisol de mentalidades y formas de actuar como el descrito. La educación en la diversidad constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al otro.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, hemos de entender la diversidad como un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad. Es todo esto lo que intentaré argumentar a lo largo de este texto. En el presente capítulo, nos ocupamos en la *diversidad* en la escue-

la desde una perspectiva amplia, que evite la reducción del concepto diversidad a las diferencias detectadas entre las necesidades educativas de los alumnos, muchas veces percibidas como meros déficits. En efecto, las manifestaciones de la diversidad en la escuela van mucho más allá de estas diferencias: las formulaciones requeridas por una educación que pretenda asumir la diversidad como valor y como instrumento educativo tienen repercusiones más allá de la atención o del tratamiento educativo de los alumnos con necesidades especiales.

Planos de diversidad en la escuela

Es frecuente que al abordar la temática de la diversidad en la escuela nos venga a la memoria automáticamente la diversidad del alumnado, ya sea la que se deriva de diferencias estrictamente individuales, como sería el caso de los ritmos de aprendizaje o de las diferencias de capacidad y aptitudes, ya se trate de las diferencias originadas por su pertenencia a diferentes grupos sociales, étnicos, religiosos, etc. Sin embargo, en este texto abordamos la diversidad desde una perspectiva sensiblemente más amplia. Este texto se propone *percibir la realidad escolar desde el prisma de la diversidad*, lo que implica una forma de entender la educación en la que la diversidad aparece como un valor educativo de primera magnitud y como uno de los principales condicionantes de la innovación educativa que requiere la escuela del futuro.

En este punto es necesario advertir que el presente texto se basa en una determinada concepción de lo que es la educación y la actividad de la enseñanza. Como ocurre en la mayoría de los ámbitos de la ciencia, pero especialmente en el de las ciencias humanas, no existe un único modelo para entender las realidades que se estudian: en nuestro caso, la realidad educativa. Así, debemos entender que existen diferentes modelos para analizar los temas que abordamos aquí y tener presente el actual resurgimiento de tendencias educativas que reivindican la homogeneidad, en clara contraposición con muchas de las ideas que se defienden aquí.

Adelantaré que este trabajo no pretende ofrecer argumentos *definitivos* a favor o en contra de cada uno de los modelos señalados antes, entre otras cosas porque son los defensores de la homogeneidad de la enseñanza, o de ciertos grados de homogeneidad en ella, los que deberían argumentar su postura, la cual, al no ser la de quien suscribe este escrito, podría quedar sesgadamente representada aquí.

Ello no supone que los razonamientos que se irán desarrollando en este trabajo respondan simplemente a posturas personales o se limiten a traducir valores o ideología. Como podrá comprobarse, se sustentan en un continuado análisis de nuestra realidad educativa, en la reflexión sobre la propia historia de la escuela, en los datos que nos proporciona la investigación educativa realizada desde la década de 1930 hasta la actualidad, especialmente la llevada a cabo en situaciones de homogeneidad, y en la investigación más reciente sobre los recursos educativos aplicados a la atención a la diversidad.

Con todo, las propuestas realizadas desde estas páginas son propuestas abiertas, en el sentido de ofrecer elementos de reflexión para que sean las profesoras y los pro-

fesores que lean este libro quienes opten por su propio modelo de entender la actividad educativa, modelo que debe ser puesto en común en el seno de cada claustro y que en ningún caso debe verse rígidamente condicionado por ninguna propuesta teorico-práctica, incluyendo, por supuesto, la que se presenta en este trabajo.

Cerrado este importante paréntesis, volvemos al amplio alcance que pretendíamos dar al concepto de diversidad en la escuela. Partiremos de una idea simple: la *diversidad* es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos y alumnas, a los profesores y profesoras y al propio centro como institución.

Se trata, en efecto, de una idea de gran simplicidad. Sin embargo, su análisis puede aportar reflexiones que nos conduzcan a conclusiones de interés para nuestro modo de concebir la enseñanza, las tareas que implica y su organización en el marco escolar.

La diversidad entre alumnos

Se trata de la manifestación de diversidad más perceptible para cualquier observador de la realidad escolar, incluyendo, por supuesto, a las profesoras y profesores que trabajan en ella, y a menudo actúa como espoleta para la introducción de dicha temática dentro del propio claustro. En efecto, el hecho de constatar las importantes diferencias que a menudo se detectan entre los alumnos de un mismo grupo y los conflictos que pueden ocasionar constituye un incentivo para que muchos centros se formulen la necesidad de explorar las medidas pedagógicas que les permitan atender la diversidad de demandas que, en forma de necesidades educativas, plantea el alumnado.

Podemos entender, como he adelantado antes, que la diversidad entre el alumnado responde a diferencias que pueden tener un carácter individual o social. Así, por ejemplo, cuando hablamos de diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, etc., estamos refiriendo normalmente diferencias de carácter básicamente individual, mientras que al hablar de diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, y demás, nos referimos habitualmente a diferencias de carácter social o colectivo, que constituyen rasgos identificadores para los componentes de grupos sociales determinados y definidos.

En una conferencia impartida en unas jornadas sobre *diversidad y escuela democrática* (Gimeno, 1993), se presentaba un cuadro heurístico para el estudio de las diferencias que recogía nada menos que 17 diferencias susceptibles de hallarse presentes entre los alumnos de un determinado nivel educativo. Entre ellas, y además de las que ya he señalado antes, podríamos destacar las diferencias de género, de expectativas en relación con su destino social y profesional, de estilos cognoscitivos y de aprendizaje, de ideas y conocimientos previos, de intereses y motivación, y de algoritmo de actividad (en la organización secuencial de las tareas requeridas por el aprendizaje), etc.

En cierto modo este cuadro, que Gimeno dejaba abierto para la incorporación de otras diferencias no contempladas en él, constituye la constatación de una reali-

dad: la composición de cualquier grupo educativo, de cualquier grupo-clase, supone la confluencia de una gran diversidad de rasgos personales (y, a veces, también sociales), incluso en los grupos que habitualmente pueden percibirse como altamente homogéneos. Esto parece conferir una gran complejidad a la labor educativa, especialmente si se pretende dar respuesta a las necesidades que se derivan de dicha diversidad.

Convengamos, sin embargo, en que podríamos establecer una suerte de «grados de diversidad», especialmente desde el punto de vista funcional y organizativo. En efecto, no hablamos de diversidad en grados equivalentes cuando nos referimos a una escuela a la que asiste alumnado de procedencias étnicas y culturales distintas, con la presencia, también, de algunos alumnos o alumnas con déficits físicos o psíquicos, que cuando nos referimos a una escuela que atiende a alumnos provenientes de un estrato social determinado a los que, más o menos implícita o explícitamente, se les exige un determinado nivel académico. Es razonable pensar que en este segundo caso resulta más factible obviar, en los planteamientos educativos del centro en cuestión, la atención a la diversidad del alumnado. Lo que aquí interesa sostener, sin embargo es que, a pesar de las condiciones descritas, en este segundo centro también existe una gran diversidad entre los alumnos. Lo que cambia es que aquélla puede obviarse con relativa facilidad, al contrario de lo que sucedería en la escuela descrita en primer lugar.

Ahora bien, el reconocimiento de la diversidad presente en toda situación educativa no puede hacernos pasar por alto uno de los principales rasgos de toda labor educativa: su carácter social. Todo grupo, para ser reconocido como tal, debe tener rasgos en común, compartidos por sus miembros en forma de intereses, afinidades o expectativas. Con ello adelantamos ya que *la enseñanza individualizada no es una respuesta en sí misma*, ni suficiente ni, en muchos casos, adecuada a los problemas suscitados por la diversidad del alumnado. Puede que determinadas técnicas de individualización didáctica den soporte, en aspectos concretos, a algunas propuestas curriculares que se planteen la atención a la diversidad. Sin embargo, el planteamiento global trasciende cualquier recurso educativo concreto y supone adoptar una perspectiva de la enseñanza más centrada, en todos sus extremos, en la atención a las diferencias presentes entre el alumnado, como iremos viendo en capítulos sucesivos.

Del mismo modo que, hasta fechas muy recientes, la pedagogía y las ciencias que la auxilian –especialmente la psicología y la sociología– se focalizaban en el estudio de los rasgos comunes entre personas y grupos (por ejemplo, el estudio de los estadios evolutivos en el desarrollo psicológico o de las tendencias del comportamiento inducidas por la procedencia social o la pertenencia a determinados grupos), parece llegado el momento de interesarnos por los fenómenos más idiosincrásicos, que son los que explican, por procedimientos más distintivos, el comportamiento y la evolución de cada persona en razón de sus características personales, de su historia y de su vivencia concreta de los hechos con los que debe enfrentarse.

Como podrá apreciarse a lo largo de este texto, disponemos hoy de procedimientos para avanzar en esta dirección gracias al desarrollo de las disciplinas científicas que se ocupan del estudio de la persona desde la perspectiva individual y

social, que han sido utilizados con éxito en la investigación educativa[2]. Sin embargo, no deja de resultar difícil aún el desarrollo de procedimientos educativos que permitan aprovechar estos conocimientos en el diseño y puesta en práctica de métodos de enseñanza que den cumplida respuesta a las demandas originadas por las complejas situaciones de diversidad presentes hoy en la escuela. Sobre ello discurre este texto.

La diversidad entre el profesorado

A menudo se elude este importante aspecto de la diversidad presente en todo centro educativo y, sin embargo, no es posible analizar la diversidad en la escuela sin tomar en consideración la diversidad existente entre el propio profesorado. O, dicho de otro modo, resulta difícil aceptar y trabajar a partir de la diversidad del alumnado cuando el mismo profesor no siente acogida su diversidad en el marco del claustro y de la escuela a la que pertenece, o cuando, en definitiva, se le impone la adopción de un rol estándar como profesor, completamente al margen de sus características, intereses y aptitudes personales.

La anterior afirmación no está reñida con la profesionalidad del profesorado, sino todo lo contrario. Podría estarlo en un modelo educativo que pretendiera reducir la figura del profesor o profesora a la de un técnico que aplica programas previamente diseñados. En este supuesto, la profesionalidad de cualquier docente vendría determinada por el grado en que alcanzaran las habilidades técnicas para la aplicación de dichos programas, habilidades que, en gran medida, serían idénticas para todos los profesores, con independencia de sus características personales. Mas hoy sabemos que dicho modelo educativo no funciona, como pusieron de manifiesto los resultados de las reformas de carácter «tecnológico» emprendidas en países de nuestro entorno desde las décadas de 1950 y 1960, y en el nuestro con la reforma educativa de 1970.

Como ponen de manifiesto las investigaciones sobre el pensamiento del profesor[3], los profesores no son meros técnicos que ejecuten instrucciones y propuestas elaboradas por expertos:

> *Cada vez se asume más que profesoras y profesores son constructivistas que procesan información, que toman decisiones, generan conocimiento práctico, poseen creencias, rutinas, etc., que influyen en su actividad profesional.* (Marcelo, 1994, p. 11)

---

2. Me refiero principalmente a la aportación de los métodos etnográficos aplicados a la investigación educativa (Willis, 1988; Woods, 1987; Woods y Hammersley, 1995); a la investigación psicolingüística basada en el análisis del discurso dentro del aula (Edwards y Mercer, 1987; Berstein, 1990; Cazden, 1991); a la que se centra en el análisis de la interacción (Wertsh, 1988; Coll, 1984 y 1992); y a la investigación centrada en el significado que los hechos educativos adquieren para el profesorado y el alumnado (Marcelo, 1987; Sancho, 1987; Nelson, 1988); sin olvidar la importancia de las corrientes que favorecen el protagonismo del propio profesorado en la investigación, especialmente requerido en los trabajos de investigación-acción (Elliott, 1990).

3. Algo que se deduce con claridad de las investigaciones llevadas a cabo por Marcelo (1993, 1994) en la Universidad de Sevilla.

De acuerdo con dicha definición, parece evidente que las características diferenciales de cada profesor o profesora influyen en su actividad profesional y, ante ello, caben dos posturas: obviar dicha diferenciación en pro de una pretendida homogeneidad a ultranza entre los profesores del claustro o buscar los procedimientos que favorezcan el aprovechamiento de la diversidad presente entre los profesores, en un intento de que esa diversidad constituya una base para dotar a la escuela de una línea educativa propia.

De una forma implícita, son mayoría los centros que ven definida su línea educativa por la composición y la diversidad presente en sus respectivos claustros. En este sentido, pues, no vamos a descubrir aquí la sopa de ajo. Sin embargo, no deja de ser una tarea estimulante el intentar una formulación más explícita y sistemática de cómo una escuela puede aprovechar la riqueza que supone la diversidad de su profesorado a la hora de definir sus líneas de actuación, y a ello dedicamos también buena parte del presente trabajo.

Antes, empero, debemos preguntarnos por las diferencias que parecen influir más en la diversidad entre el profesorado. Al haber citado las características personales de éste como elemento influyente en su actuación educativa, y teniendo en cuenta que sus creencias y valores, a menudo asociados a la pertenencia a determinados grupos sociales, también constituyen elementos influyentes de aquella actuación, cabe concluir que la mayoría de las diferencias citadas al hablar de los alumnos pueden aplicarse también al análisis de la diversidad entre el profesorado.

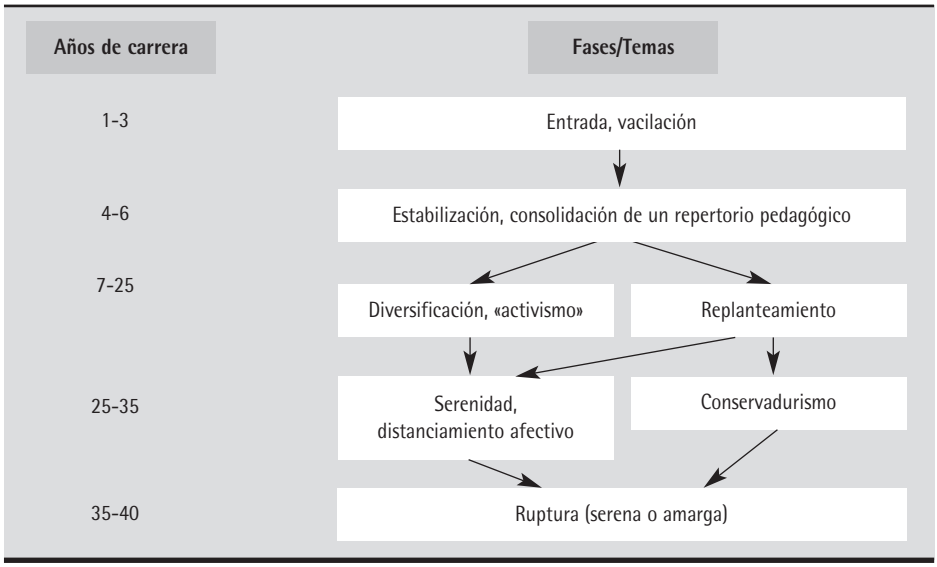
Sin embargo, hemos de tener en cuenta que las diferencias anteriores deben verse mediatizadas, en el caso del profesorado, por su formación y por su identidad profesional. De este modo, para describirlo con un ejemplo, un profesor muy identificado con determinadas creencias religiosas o cierta ideología política suele ser consciente de que no debe usar su categoría de profesor para adoctrinar a su alumnado, en lo que puede entenderse como una mediatización de los rasgos que caracterizan su personalidad, y ello, en razón de su conciencia profesional. Aunque dicha mediatización nunca es absoluta, ni podemos entender que fuera deseable, lo que sí es cierto es que determinadas fuentes de diversidad que tienen una gran importancia entre el alumnado no deberían tenerla en la misma medida entre el profesorado, como consecuencia de su compromiso profesional.

Por esta razón, al analizar las diferencias que más influyen en la diversidad entre el profesorado debemos destacar tres aspectos muy relacionados con su labor profesional.

En primer lugar, su grado de experiencia. Estudios recientes se han ocupado del desarrollo profesional del profesor desde que se inicia en su profesión hasta el final de su vida activa (Huberman, 1990; Huberman y Schapira, 1986; Leithwood, 1992). En dichos estudios se describen diferentes fases a lo largo de la carrera docente, que se corresponden con determinados rasgos específicos en la actuación del profesor. En el cuadro 1, en la página siguiente, se ilustra la diferenciación de fases de la carrera docente propuesta por Huberman.

En dicho cuadro puede apreciarse la existencia de rasgos diferenciadores entre el profesorado en relación a los años de carrera y a la experiencia acumulada que suponen. Así, Huberman nos propone concebir una etapa inicial caracterizada por la

Cuadro 1. Cronología de etapas o fases de la carrera docente



vacilación durante los primeros años de experiencia profesional, una posterior estabilización que comporta al mismo tiempo la consolidación de las aptitudes pedagógicas del profesor, seguida por una etapa en la que pueden distinguirse dos posturas profesionales claramente diferenciadas: la de quienes optan por la mejora y el perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, diversificando su metodología docente y ensayando nuevos recursos; y la de quienes reducen paulatinamente su compromiso profesional, experimentando desde ligeros sentimientos de rutina hasta auténticas crisis existenciales en relación con la continuidad de su carrera, lo que conduce a cuestionar la propia dedicación a la docencia.

El proceso descrito anteriormente continúa con la búsqueda de una situación profesional más estable en la siguiente fase, entre los 25 y 35 años de profesión, en edades habitualmente comprendidas entre los 40 y 50-55 años. También en esta fase, Huberman diferencia entre los profesores que devienen elementos de referencia para el centro educativo, por su experiencia y por convertirse, en cierto modo, en depositarios de los valores de la escuela. El autor refiere el término de distanciamiento afectivo no como falta de interés por los alumnos, sino como una señal de mayor distensión del profesor o la profesora, menos preocupados por los problemas cotidianos de la clase. Sin embargo, cita también otro grupo de profesores que experimentan una fase de conservadurismo caracterizada por actitudes de rechazo y queja sistemática ante cualquier innovación: quejas referidas a los compañeros, a los alumnos, al sistema... Se trata de una queja por inercia y sin carácter constructivo. Finalmente, el autor menciona la etapa de preparación para la jubilación, en la que pueden darse reacciones de diferente signo: desde las que llevan al profesor a intensificar su especialización y el trabajo dentro del claustro, hasta las de desencanto del grupo de profesores que se sienten cansados y transmiten su frustración a los profesores más

jóvenes, pasando por el grupo de profesores en actitud defensiva que, según dicho autor, se caracterizan por mantener actitudes intermedias entre los dos grupos citados antes.

Incurriríamos en contradicción con la percepción de diversidad mantenida en este texto si interpretáramos de una forma determinista los estudios anteriores, como manera fácil y rápida de catalogar al profesorado en función de sus años de experiencia profesional. No es ésta la intención de los autores de aquellas investigaciones ni, por supuesto, la de quien redacta estas líneas. En realidad, lo que puede deducirse de ellas es la existencia de unos procesos de adaptación y de desarrollo profesional que solemos experimentar profesores y profesoras, pero en función también de un gran número de variables referidas a nuestras propias características personales y a nuestro entorno (profesional y no profesional). Con la utilización del verbo 'solemos' quiero indicar que dichos procesos se aprecian, con significación estadística, entre nuestro colectivo. Pero ni los procesos descritos ni el orden en que se producen pueden tener un carácter predictivo de manera individual.

La existencia de tan significativas diferencias entre el profesorado en función de su experiencia profesional, hecho que puede resultarle obvio a cualquier observador, tiene una difícil traducción en la práctica educativa que aún se sostiene en la idea de la *homogeneidad* del profesorado, de un modo parecido a como se ha fundamentado tradicionalmente en la homogeneidad entre los alumnos. Y ello es constatable tanto en la escasa atención que hasta ahora han dispensado las diferentes administraciones educativas a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes (por ejemplo, los procesos de iniciación en la profesión, las expectativas de promoción, cambio de funciones y desarrollo, o el extraordinariamente mecánico –y por ello, a menudo, cruel– paso a la jubilación, etc.), como en la propia organización de los centros, cuando los grupos y las tareas más difíciles o conflictivas deben ser afrontadas por profesorado con poca experiencia, en aplicación de criterios tan poco pedagógicos como la *antigüedad*.

Debemos considerar como un importante elemento de diversidad en el claustro las aptitudes específicas de cada profesor o profesora. Hasta fechas muy recientes, la formación del profesorado obviaba por completo este hecho y, aún en la actualidad, existen serias resistencias para entender la heterogeneidad de habilidades y aptitudes que deben ponerse en juego en el proceso de formación del profesorado. Un ejemplo ilustrará mejor que cualquier otra explicación lo que acabamos de decir. Hasta fechas muy recientes, el olvido y el menosprecio de la formación musical en la enseñanza coexistía, paradójicamente, con la exigencia de determinadas (y muy discutibles) destrezas musicales a todo futuro maestro, de tal forma que, a menudo, las asignaturas de música eran concebidas como asignaturas-hueso de la carrera.

Puede parecer paradójico el defender la importancia de la formación musical en la enseñanza obligatoria y criticar, al mismo tiempo, la exigencia de unas aptitudes musicales básicas para todos los maestros. Pero la paradoja sólo existe si nos negamos a apreciar el valor de la diversidad entre los profesores y las consecuencias de dicha aceptación. Porque es compatible favorecer la sensibilidad no sólo musical, sino también artística en la formación del profesorado, con aceptar la realidad de que dicha sensibilidad se traducirá en la aplicación de recursos expresivos en función

de las aptitudes, inclinaciones, preferencias y, en definitiva, características personales del profesor. La exigencia de niveles homogéneos en el desarrollo de dichas aptitudes sólo puede dar lugar al espejismo de una homogeneidad profesional que en la realidad no existe.

A lo largo de mi trabajo educativo con niños y jóvenes en diferentes ámbitos, escolares y no escolares, reconozco que me ha sido de gran utilidad, en muchas ocasiones, mi afición por la música y el progresivo dominio de un instrumento: la guitarra. En más de una ocasión, dichas habilidades me han permitido favorecer la cohesión del grupo con el que trabajaba, desbloquear relaciones conflictivas, motivar a alumnos muy encerrados en su mundo e incluso favorecer la adquisición de habilidades académicas específicas y conocimientos. Sin embargo, estaría en un error si pensara que mis alumnos actuales, futuros profesores y profesoras, necesitan aprender a tocar la guitarra o cualquier otro instrumento para poder desenvolverse adecuadamente en su actividad profesional. El mismo error en el que habría caído yo si en los inicios de mi labor como maestro hubiese pretendido adquirir las habilidades plásticas con las que un compañero mío, con mayor experiencia, alcanzaba exactamente los mismos resultados que a mí me dio la música. Y la razón es bien simple: mis aptitudes para la plástica, mi creatividad en las formas expresivas que ofrece el mundo de la plástica, es auténticamente limitada.

La acepción global que pretendemos dar aquí a la diversidad en la escuela comporta que se contemple también la riqueza que supone el potencial humano del claustro, partiendo del reconocimiento de la idiosincrasia que cada profesora y cada profesor pueden aportar a la configuración de la propia escuela, lo que nos lleva a considerar el tercer gran elemento de nuestra concepción de la diversidad.

La diversidad de la escuela como institución

También en la visión de la escuela como institución se ha caído a menudo en la trampa de la homogeneidad. Un mal entendido igualitarismo podía hacernos pensar que la homogeneidad, la igualdad entre las escuelas y la igualdad en el producto que ofrecen (la enseñanza), garantizaba la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto al sistema público de enseñanza. Pero ni en el plano social ni en el educativo puede sostenerse hoy dicha premisa, pues existen diferencias y desigualdades de partida que, si no son atendidas, aumentan de forma progresiva las desventajas de individuos y grupos. En definitiva, las necesidades no son las mismas y, si esto no se tiene en consideración, la igualdad de oportunidades queda reducida a una simple parodia[4].

Hoy disponemos de un instrumento que hace factible la diferenciación entre las escuelas: el nuevo marco curricular que flexibiliza la construcción del currículo, en

4. Puede resultar interesante el análisis de las desigualdades educativas que desde una perspectiva crítica ofrecen textos ya clásicos, como el de Bordieu y Passeron (1977), o trabajos más recientes, como el de Giroux y Flecha (1992).

función de la línea educativa de cada centro y de sus características[5]. Esto no deja de comportar importantes riesgos. Por ejemplo, que se entienda este proceso de concreción del currículo como su mera adaptación acrítica a la realidad, en lo que sería un proceso de adaptación, no tanto a las diferencias culturales propias del entorno en el que se desarrolla, como en lo que podríamos entender como carencias.

En la medida en que vaya realizándose la reforma, favoreciendo la reflexión de los centros sobre su propia realidad y las posibilidades de transformarla, y esto se traduzca en proyectos educativos y curriculares propios, los riesgos como el apuntado se verán conjurados. Sin embargo, hoy podemos percibir que la ejecución de la reforma se está decantando hacia sus aspectos formales. En vez de favorecer la reflexión anterior, tiende a propiciar unas exigencias terminológicas y burocráticas alejadas de los problemas reales de los centros: elaboración más o menos rápida de documentos curriculares, cursos centrados en ofrecer «técnicas» para su elaboración y para la redacción de objetivos y contenidos, etc. Nos podemos encontrar, como consecuencia de este acriticismo, con que la tan deseada autonomía de los centros en la elaboración del propio currículo se convierta en un arma de doble filo al no dar lugar a escuelas diversificadas, como sería deseable, sino a escuelas categorizadas: escuelas de primera, de segunda y de tercera. En definitiva, se acentúa el peligro de potenciar un sistema educativo compuesto por centros que se limiten a perseguir niveles desiguales de formación reproduciendo e incluso ampliando las desigualdades sociales de partida.

Más adelante se abordará con mayor detenimiento esta compleja problemática. Volvemos ahora a nuestra reflexión sobre la diversidad de la escuela como institución. Nuestra hipótesis inicial era que, entre las propias escuelas, existe también una gran diversidad, es decir, que cada escuela tiene una personalidad propia y diferenciada de las demás, aunque aparentemente presenten una tipología parecida. ¿Cuáles son los elementos que configuran en mayor medida la diversidad existente entre los centros?

Para responder a esta pregunta, y también para analizar las características de una escuela determinada, resulta útil adoptar una postura ontológica procurando obtener una visión del centro como si se tratara de un organismo vivo. Desde esta perspectiva, lo que diferenciaría a unas escuelas de otras sería lo mismo que nos diferencia a cada uno de nosotros de los demás: básicamente, nuestra manera de ser, con toda la influencia del entorno, y nuestras experiencias anteriores, es decir, nuestra historia. No sólo es factible aplicar esta consideración al análisis de una institución escolar, sino que puede ayudarnos a comprender muchas de sus características que, de otro modo, nos pasarían por alto o serían percibidas simplemente como hechos carentes de significado.

Vamos a analizar esta propuesta con mayor detenimiento. La historia es un elemento clave en la diferenciación entre centros. Nos podemos encontrar con escuelas

5. No olvidemos, sin embargo, que el inicial anuncio de apertura y flexibilidad curricular se ha visto reducido gravemente por la prescripción de «objetivos terminales» ordenada por diferentes administraciones educativas.

jóvenes que habitualmente presentan rasgos de vitalidad y expectativas para el futuro. Se trata de centros que deben ir definiendo su personalidad (no tienen historia) y en este proceso aparecen a menudo ciertos titubeos en las tomas de decisión metodológicas y organizativas.

Al lado de estos centros podemos encontrarnos con los ya consolidados. Presentan mayor madurez y hábitos de funcionamiento adquiridos. Las experiencias acumuladas en su período de crecimiento han ido fijando determinadas pautas y hábitos de comportamiento más o menos explícitos que hacen que cualquier profesora o profesor nuevo que se incorpora al centro se encuentre con un marco de referencia que le indica, más o menos restrictivamente, cuál puede ser su margen de acción. Dichas características de seguridad y madurez comportan, a veces, ciertos grados de resistencia a las innovaciones, lo que no necesariamente impide que se lleven a cabo. Sin embargo, dichas aventuras no se pueden iniciar sin un proceso de convencimiento más o menos largo, lo que no acostumbraba ocurrir en las primeras etapas de la formación de una escuela.

Pero hoy también es frecuente encontrar escuelas en proceso de extinción. Centros que, por diferentes causas, van a ser cerrados a corto o a medio plazo. De ellos se trata con mayor detenimiento en otra parte de este texto. Aquí me limitaré a constatar que se trata de centros con perspectivas bien diferenciadas de las analizadas antes y que no pueden ser abordadas sin tomar en consideración que se hallan al final de su ciclo vital, siguiendo con la analogía ontológica propuesta. Parece evidente que en estos centros la palabra 'proyecto', sea curricular o educativo, toma una dimensión totalmente distinta. Más adelante veremos el sentido que dichos proyectos pueden tener para estos centros. Limitémonos aquí a constatar que, desde el punto de vista histórico, los centros educativos pueden presentar entre sí diferencias de gran alcance, como son las analizadas aquí.

Pero es que además, como ocurre también con la persona, la historia es un elemento importante en la configuración de la identidad: *Qui perd els origens, perd la identitat*, dice la canción[6]. Así, nos podemos encontrar con centros que, por diferentes circunstancias, han acumulado prestigio: por ser innovadores en determinado aspecto, por el nivel académico que alcanzan sus alumnos, por los éxitos deportivos del centro, por el prestigio social dentro del barrio o entre los vecinos, etc. No es un espejismo constatar que en estos centros la mayoría del profesorado encuentra un valor añadido al desarrollo de su labor, en forma de aquel prestigio, lo que hace más factible su dedicación profesional y sus esfuerzos en la mejora e innovación educativa del centro.

En otros casos, la situación parece invertida. Hay escuelas con una historia conflictiva que en momentos determinados ha acarreado situaciones de desprestigio. A menudo se trata de una historia difícil de asumir, de relaciones especialmente problemáticas entre profesores, alumnos, familias, etc. En muchos casos, pues, no se asume dicha historia ni se abordan a fondo los problemas surgidos, manteniendo un funcionamiento bajo mínimos de la actividad escolar. No es de extrañar que, en esta

6. Cito aquí un emblemático poema interpretado por Raimon, ya en la década de 1960.

tesitura, la escuela como institución acumule un bajo autoconcepto, y que sus componentes, especialmente el profesorado, se hallen escasamente incentivados en su labor profesional y sometidos, a menudo, a situaciones de gran estrés.

Pero decíamos que la historia no era el único elemento diferenciador de la escuela como institución, refiriéndonos también a la propia configuración de cada centro. En este sentido, una escuela viene definida en gran medida por el equipo de profesores que compone el claustro. Ya hemos visto antes que un equipo de profesores puede constituir un elemento de gran diversidad en la definición de cualquier centro educativo. También el conjunto de padres y madres de los alumnos que se atienden, con su mayor o menor implicación en la escuela, constituye otro elemento diferenciador y, por supuesto, las características del alumnado al que se atiende; todo ello, muy relacionado con el entorno social en el que se ubica la comunidad educativa.

Hemos visto hasta aquí un conjunto de elementos especialmente significativos para caracterizar cada escuela como institución, paso que aquí consideramos necesario para un abordaje en profundidad de lo que representa la diversidad el ámbito educativo. A lo largo de este texto, nos basaremos en la idea de que un centro educativo, una escuela, puede ser percibida como un todo, y en que todo lo que ocurre dentro de ella tiene su significado. A veces, este significado está explícito, pero en la mayoría de las ocasiones se trata de significados implícitos o tácitos. Nuestra labor, cuando en un centro educativo pretendemos abordar la diversidad, consiste en encontrar dichos significados, asumir y potenciar lo que nos permite avanzar y crecer en la diferenciación del propio centro, y transformar todo lo que representen lastres para dicho crecimiento.

2

Asumir la diversidad: una labor conjunta

Llegados a este punto conviene precisar que la cuestión de la diversidad puede ser abordada en la escuela a diferentes niveles. No se trata de niveles excluyentes, sino de perspectivas de mayor o menor amplitud en su tratamiento. Hablaremos pues de:

1. *La revisión de los contenidos curriculares.* Así, podríamos limitarnos a tratar la diversidad revisando cómo se aborda en los contenidos curriculares. Desde esta perspectiva, nuestros esfuerzos se centrarían en conseguir que los contenidos curriculares ofrecieran a los alumnos información suficiente, en cantidad y calidad, para que pudieran comprender la diversidad presente en el mundo en que viven, procurando evitar determinados sesgos (por ejemplo, sexistas, etnocentristas, etc.) que dificultan dicha comprensión. Se trata de un trabajo de gran interés, llevado a cabo a través de la revisión de contenidos en los textos escolares de uso más frecuente[7]. Los propios centros escolares deben asumir también parte de dicha tarea, en la medida en que asumen una papel importante en la construcción y desarrollo del currículo propio[8]. Con todo, se trata de un enfoque parcial de las implicaciones que tiene el fenómeno de la diversidad en la actividad educativa.

7. Se han realizado diferentes estudios en esta dirección. Desde un punto de vista del análisis más centrado en los contenidos, resultan de interés las reflexiones sobre el sexismo (Subirats y Brullet, 1988) y sobre el etnocentrismo (Argibay, Celorio y Celorio, 1991; Sánchez, 1994). A pesar de que, como indican también las investigaciones realizadas (por ejemplo, Area, 1991), la concepción pedagógica del profesor y su práctica docente tienen un peso específico más importante que las características de los propios textos, no son irrelevantes los sesgos que aún presentan muchos de ellos ni lo es la posibilidad de reducirlos. Desde una perspectiva metodológica, Monereo (1995) ha coordinado una investigación sobre el tratamiento de la diversidad en los libros de texto, en la que, como puntos débiles, se destacan: 1) la falta de mecanismos de evaluación flexibles; 2) la escasa diversificación de las indicaciones metodológicas en relación a los diferentes niveles de competencia de los alumnos; 3) la falta de otros tipos de estimulación salvo la visual, y 4) la ausencia prácticamente total de referencias a situaciones de diversidad o de desventaja de los temas tratados e ilustraciones.

8. En este sentido, pueden constituir un excelente referente para la reflexión las siete cuestiones que formula Martínez (1992) en relación con el tratamiento de la diversidad en los materiales curriculares.

2. *Las adaptaciones organizativas y curriculares*, que pueden emprenderse en la escuela. Este segundo nivel en el tratamiento escolar de la diversidad, con cierta frecuencia se plantea de manera ineludible en los claustros de muchas escuelas. Nos referimos aquí a la necesidad de adoptar medidas concretas, especialmente a nivel organizativo y curricular, para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Entenderemos aquí por necesidades educativas especiales las que presentan determinados alumnos y alumnas y que, sin embargo, no están previstas de ordinario en la organización del centro. Dar respuesta a dichas necesidades requiere ciertas reformulaciones de la enseñanza y, en muchos casos, la provisión de servicios complementarios a los que habitualmente suele ofrecer la escuela.
   En muchos de estos casos, la escuela se plantea determinadas adaptaciones organizativas y curriculares que favorecen la integración de dicho alumnado a la dinámica del centro. Ajustar los programas de trabajo, introducir determinadas formas de apoyo a la escolaridad de dichos alumnos o flexibilizar el nivel de exigencia del currículo adaptándolo a sus posibilidades, son algunos de los recursos de los que dispone la escuela para dar respuesta a las demandas de dichos alumnos.
   En estos supuestos, la escuela va más allá de un mero replanteamiento de los contenidos curriculares (primer nivel de tratamiento de la diversidad) y afronta desde una perspectiva pragmática la diversidad presente entre su propio alumnado. Sin embargo, las medidas anteriores van dirigidas primordialmente a favorecer la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado o los medios por los que alumnos y alumnas puedan acceder más fácilmente al currículo ordinario. Se trata, en definitiva, de un esfuerzo por atender la diversidad en la escuela que, sin embargo, no supone un replanteamiento en profundidad de su propio funcionamiento. La diversidad, en estos casos, constituye, digamos, un elemento añadido a los planteamientos educativos y curriculares del centro, por la presencia de determinados alumnos, pero no necesariamente una forma de entender la dinámica del centro y de la actividad educativa que se desarrolla en su seno.
3. *La opción por una escuela inclusiva o escuela para todos.* Sin despreciar el notable alcance de las formulaciones anteriores, deberemos considerar un tercer nivel en el tratamiento de la diversidad en la escuela, cuando entendemos, como sugería en el capítulo anterior, que el fenómeno de la diversidad alcanza a la escuela actual en todos sus niveles de funcionamiento: por supuesto a los propios alumnos, pero también al claustro, al conjunto de profesores que lo componen y a la propia escuela como institución, única y diferenciada de las demás. Debemos entender que no se aborda adecuadamente el fenómeno de la diversidad en la escuela mediante enfoques parciales que no tengan en cuenta, en toda su profundidad, el funcionamiento global del centro educativo. Precisamente las propuestas que formulan los movimientos por la «escuela inclusiva» van en la dirección de considerar dichas medidas organizativas y curriculares como medidas regulares u ordinarias en todo centro escolar para permitir así la integración de todos los

alumnos con independencia de sus capacidades, necesidades, procedencia, etc. Lo veremos en la tercera parte de este texto y con un especial detenimiento en el capítulo 11 (p. 315 y ss.)

La importancia de la búsqueda de significados

Para que la anterior formulación no quede en un plano estrictamente teórico, deberemos darle un carácter articulado y plantearnos no sólo principios y reflexiones, sino procedimientos y modos de acción que puedan favorecer la atención a la diversidad en el marco escolar desde la perspectiva global que apuntábamos.

Pues bien, uno de los primeros procedimientos en los que deberemos detenernos será la *búsqueda de significados*, entendida como el intento de comprensión de hechos, actitudes y tendencias presentes en todo centro escolar, búsqueda que, inevitablemente, debe fundamentarse en la propia idiosincrasia de cada centro y en la convicción (a menudo difícil de alcanzar) de su carácter único.

La idea de idiosincrasia aplicada a una institución, en nuestro caso la institución escolar, no es fácil de mantener, pues en nuestro ámbito profesional estamos acostumbrados a una percepción homogeneizadora de los centros escolares. Así, podemos describir una escuela a través de distintos elementos formales que la configuran (número de aulas, niveles, composición del claustro, población, tipo de instalaciones, etc.). Se trata de datos de indudable relevancia en todo análisis de un centro educativo. Sin embargo, la dinámica de una escuela (y con ella su propia idiosincrasia) se encuentra por encima de dichos elementos formales, por bien que no sea independiente de ellos.

En este sentido, no resulta difícil constatar la existencia de escuelas que, aun estando ubicadas en entornos análogos y contando con dotaciones (a nivel material y humano) numéricamente equivalentes, posean una historia y presenten unos resultados pedagógicos radicalmente diferentes. A nadie se le escapa la existencia de centros con importantes dotaciones y a la vez graves problemas de funcionamiento, paralela a la de centros con dotaciones más bien escasas, incluso en zonas consideradas particularmente deprimidas, que, sin embargo, cuentan en su haber con proyectos y realizaciones pedagógicas auténticamente avanzadas.

Las diferencias anteriores y en gran medida la idiosincrasia de cada centro escolar, no pueden explicarse sin tomar en consideración la importancia del factor humano. Pero, en este caso, el factor humano no entendido como una mera apreciación cuantitativa de recursos (tantos profesores, tantos tutores, tantos auxiliares, tantos especialistas, etc.), sino como una apreciación más cualitativa: la red de relaciones que se establecen en el claustro y su vinculación con las establecidas entre los alumnos y las familias, tres componentes clave en toda institución escolar.

Uno de los elementos más específicos aportados por este factor humano al desarrollo de toda institución educativa lo constituye la investidura de significados. Todo lo que ocurre en la escuela tiene un significado que se construye a partir de las vivencias de los propios componentes de la comunidad educativa. Incluso los elementos más formales a los que nos referíamos anteriormente (número de aulas, com-

posición del claustro, población atendida, instalaciones, etc.) pueden estar dotados de significados distintos en función de la historia del centro y de las vivencias de las personas y grupos que lo componen.

Así, la escasa dotación y la poca atención que la administración destina a una escuela pequeña puede ser vivida por el claustro de diferentes formas, incluso contrapuestas, con las repercusiones que ello pueda tener también entre los alumnos y las familias:

- Como un reflejo de la falta de atención y expectativas sociales. La escuela será percibida entonces como un centro de paso y los profesores con mayores inquietudes pedagógicas aspirarán al cambio de centro. Será fácil detectar un bajo nivel de valoración profesional entre los maestros y maestras más veteranos, que probablemente tenga mucha influencia en el resto del claustro, junto a una notable sensación de descontento entre el alumnado y sus familias.
- Como un centro que, dadas sus reducidas dimensiones, ofrece la posibilidad de llevar a cabo un proyecto educativo basado en un fuerte sentimiento de equipo y en las ricas interrelaciones personales y profesionales que pueden establecerse entre sus miembros (familias, maestros y alumnos), características a las que se añade el considerable margen de libertad de acción que se deriva del escaso control (e interés) que la administración ejerce sobre el centro.

Vista desde la perspectiva en la que deliberadamente nos estamos situando, la búsqueda de dichos significados y con ellos de la idiosincrasia de la propia escuela constituye un primer paso para atender la diversidad: el reconocimiento de aquello que nos diferencia como escuela, de aquello que convierte nuestra institución en algo único y que, al mismo tiempo, dota de significado a todo lo que ocurre dentro de ella.

Y es que, a veces, los significados auténticos de lo que ocurre en nuestra escuela y en nuestra práctica docente se nos escapan precisamente por la familiaridad y cercanía con la que apreciamos todo lo que nos resulta cotidiano. Conocido es el dicho de que el pez sería el último animal en descubrir la existencia del agua. Algo parecido ocurre en la escuela cuando el cien por cien del trabajo del claustro se dirige a la actuación inmediata: a resolver situaciones más o menos conflictivas (todas ellas percibidas como perentorias) o a elaborar proyectos y propuestas que a menudo no parten de una auténtica reflexión sobre la realidad, sino que más bien suponen un trabajo añadido de escasa relación con la dinámica real del centro. A menudo se trata de tareas percibidas como imposiciones más o menos explícitas de la propia administración educativa.

Pero el procedimiento que estamos argumentando de búsqueda de significados y de la propia idiosincrasia del centro requiere, en primer lugar, de la disposición de espacios y, sobre todo, de momentos que faciliten al claustro cierto distanciamiento de las demandas más inmediatas. Espacios y momentos en los que pueda uno parar y pensar a la vez sin la urgencia de soluciones inmediatas, pues la búsqueda precipitada de dicho tipo de soluciones constituye a menudo el mayor impedimento para hallar los auténticos significados y, con ellos, las formas de actuación que pueden conducir a una mejora, quizás más lenta pero, sin duda, más profunda, de nuestra labor educativa y de nuestra implicación en ella.

Llegados a este punto, puede resultar útil una ilustración de la importancia de la búsqueda de significados en el marco de la escuela. Se trata de una experiencia producida en el marco de un curso sobre la diversidad en el currículo escolar con un grupo de asesores y directores de centros en un COP del País Vasco. En dicho curso se insistió básicamente en las ideas expuestas aquí sobre la visión global de la diversidad. Tratábamos de explorar los procedimientos de búsqueda de significados y de la idiosincrasia de cada centro, como base para la elaboración de los proyectos educativos. Muy avanzada la sesión, surgió una situación concreta que motivó reflexiones muy interesantes:

> Uno de los asesores planteó la situación de una de las escuelas que asesoraba en los siguientes términos. Se trataba de un centro de primaria ubicado en una zona que había sido muy industrial antes de la reconversión de la siderurgia y que en aquellos momentos se había convertido en una zona socialmente muy deprimida, con altos índices de paro y con una progresiva disminución de la población. La escuela en cuestión estaba experimentando un progresivo descenso en la demanda de escolaridad, especialmente en los cursos inferiores, y la Consejería de Educación tenía previsto su cierre en un futuro no muy lejano (a dos o tres cursos vista). Estábamos en plena implantación de la reforma y una de las misiones del asesor que formulaba la cuestión era la de facilitar a los centros la elaboración de proyectos educativos y curriculares. Sin embargo, la predisposición del claustro de aquel centro a elaborar «proyectos» con la perspectiva de un cierre a corto plazo del centro era muy escasa y, lo que era peor, la sensación de desánimo era predominante a la hora de sugerir cualquier propuesta de actuación.
>
> El asesor en cuestión entendía perfectamente las reticencias de los maestros en la elaboración de «proyectos». Sin embargo, se preguntaba cómo debería actuar para propiciar una mejora de aquella situación de apatía general. ¿Cómo podía dirigirse a aquel claustro? ¿Tenía sentido, en aquel marco, hablar de «proyecto educativo» y de «proyecto curricular»?

No resultaba fácil encontrar salida a una situación como la planteada. Sin embargo, una de las formas más adecuadas de intentarlo consistía en analizar la situación de aquella escuela desde una perspectiva cuasiontológica, e intentar hallar el significado que, para sus componentes, podía tener aquella situación «terminal». Obviamente, la noción de proyecto, sea educativo o curricular, adquiere una dimensión completamente distinta cuando las perspectivas de futuro se hallan limitadas muy a corto plazo. Pero ¿quiere ello decir que la noción de proyecto carece por completo de significado en estos casos?, ¿que en estas situaciones tanto da lo que se haga y es suficiente con ir tirando, con agotar las rutinas que ya tenemos instauradas?

Trasladada la cuestión a la esfera humana, podríamos responder con rotundidad que no. Existe un concepto, bien conocido por los especialistas que deben afrontar con frecuencia situaciones terminales, que contradice claramente la idea de que en dichas situaciones no tiene sentido la noción de proyecto: se trata del concepto de eutanasia. En efecto, una «muerte anunciada» puede afrontarse de maneras muy distintas y su inevitabilidad no impide que existan enormes diferencias cualitativas en la forma de afrontarla.

En gran medida la eutanasia (en el sentido del «buen morir») se ve favorecida por dos elementos básicos: la reconciliación con uno mismo, es decir, la revisión comprensiva de la propia historia, el balance; y la tranquilidad que supone apreciar que los seres más allegados, los que en realidad devendrán la proyección propia, seguirán disponiendo de posibilidades de desarrollo después de la ausencia. ¿Tiene todo ello algo que ver con la pregunta que se formulaba en la sesión referida? A mi modo de ver, mucho.

El esfuerzo de representarnos la escuela como un todo, y de buscar los significados de lo que ocurre dentro de ella apelando también a estos paralelismos ontológicos, puede favorecer la toma de decisiones que se adapten, en profundidad, a las necesidades idiosincrásicas de cada centro que, como en toda entidad dinámica, suelen plantearse a partir de situaciones conflictivas.

En el supuesto analizado aquí, el proyecto educativo y curricular no sólo sigue siendo necesario sino que lo es más que nunca, precisamente por hallarnos ante una situación atípica. Pero, obviamente no se trata de proyectos a largo plazo, sino de proyectos que parten de la situación real de la escuela y que permiten afrontar su proceso de cierre. En este sentido, y acudiendo al paralelismo que acabamos de establecer, una de las posibles líneas curriculares que responderían a la situación de la escuela citada podría moverse en torno a la recuperación de su propia historia: es obvio que, en diferentes niveles, todas las áreas curriculares podrían implicarse en el proyecto, desde las más académicas e instrumentales (lenguaje, matemáticas) hasta las más vinculadas a la expresión (plástica, dinámica), y que actividades como una recopilación fotográfica, encuentros o entrevistas con exprofesores y exalumnos, la elaboración y venta de materiales conmemorativos, etc., podrían articular un proyecto curricular idiosincrásico que contribuiría de un modo real a conciliar a toda la comunidad educativa con el proceso de cierre que inevitablemente debía experimentar el centro.

En otro orden de cosas, y siguiendo con el paralelismo anterior, un proceso de cierre de un centro educativo supone un alto grado de incertidumbre, en primer lugar para los propios alumnos que deberán cambiar de centro, pero también para padres y madres y para los propios profesores. No es descabellado pensar que ello debería tener implicaciones en el proyecto educativo, que habría de plantear, como una de sus prioridades, la garantía de que todos estos cambios se lleven a cabo de la forma menos traumática posible. En estas condiciones, un proyecto educativo no puede reducirse al propio centro: debe contemplar su apertura especialmente hacia los centros e instituciones que vehicularán los cambios que se avecinan. Plantear, por lo tanto, las posibilidades de conexión con los centros que presumiblemente deberán acoger a los alumnos de la escuela debería constituir una prioridad, facilitando el contacto entre los claustros y la organización de actividades conjuntas en las que los alumnos puedan familiarizarse con los centros que deberán acogerlos en un futuro inmediato. También debería darse prioridad a que las familias dispongan de información sobre sus características, sin olvidar la necesidad de ejercer la influencia necesaria para que la administración educativa respete dicho proyecto y, en consecuencia, un proceso de cierre y de traspaso basado en las necesidades de alumnos, familias y profesores.

Todas las consideraciones anteriores no se plantean aquí como fórmulas mágicas ni, mucho menos, de fácil y general aplicación. Las situaciones pueden ser distintas. Por ejemplo, en este caso, la plantilla de profesores era estable y todos sabemos que una situación parecida, en la que el profesorado tuviera en juego su puesto de trabajo, introduciría variables de preocupación que harían extremadamente difícil la adopción de posturas como las presentadas. Incluso dentro de una situación de plantilla estable, las diferentes dinámicas que pueden darse dentro de un claustro pueden propiciar o, al contrario, dificultar en gran medida muchas de las propuestas aquí planteadas. Se formulan, por tanto, como una muestra de la necesidad de adaptar los procesos de elaboración curricular y del proyecto educativo, incluso en situaciones extremas como la planteada, a la realidad idiosincrásica de cada escuela y para mostrar que los paralelismos ontológicos en la búsqueda de significados pueden tener una gran utilidad para el análisis de situaciones que vivimos cotidianamente y de las que a menudo se nos escapa su significado.

Una última apostilla para ilustrar que, como humanos que somos, analizamos lo que vemos en nuestro entorno en términos ontológicos, pero sin ser conscientes de ello, actuando entonces como el pez dentro del agua: que no es consciente de su existencia. Acostumbro plantear la situación anterior a mis alumnas y alumnos, futuros maestros y maestras en diferentes especialidades. Formulada la pregunta de cómo podríamos actuar en un claustro en aquellas circunstancias (cierre a corto plazo), sus respuestas van mayoritariamente en dos direcciones. Una, continuar trabajando, prescindiendo del cierre de la escuela, sin caer en el desánimo (con argumentos que dejan clara una actitud que pretende ser constructiva en relación a la propia función profesional: los niños tienen derecho a ser bien atendidos, somos profesionales, elaborar un proyecto –aunque no se lleve a cabo– también es una experiencia profesional útil, etc.). Pero también hay respuestas en una segunda dirección. Se trata de las tendentes a adoptar una actitud combativa enfrente a la posibilidad de cierre del centro. A pesar de haber descrito la situación en sus términos reales (descenso real y permanente del alumnado), no son pocos los alumnos que optarían por una actitud beligerante con la administración por la decisión planteada y que, en un análisis inicial, formulan su intención de adoptar una actitud de lucha por la continuidad del centro.

Fijémonos en que, en ambos casos, se trata de actitudes muy humanas (que, en consecuencia, también pueden darse en una institución) ante la presencia de conflictos graves: la negación (continuar como si no existiera el conflicto) y la rebelión, actitud muy útil excepto cuando se adopta sin tomar en consideración el principio de realidad. Ambas actitudes, en las circunstancias analizadas, pueden considerarse poco adaptadas, poco tendentes a la resolución del conflicto y poco propicias para la búsqueda de formas de actuación constructivas. Reflexionar no sólo *a partir* de ellas, sino también *sobre* ellas facilita una suerte de distanciamiento que, como profesores y como claustro, nos puede resultar muy útil en el esfuerzo por comprender la realidad en que nos movemos. Todo ello, cuando hablamos de una institución como es el caso de la escuela, requiere unas condiciones que no se pueden dar sin el trabajo conjunto de los profesionales implicados, lo que hace necesario optar por fórmulas organizativas que propicien este enfoque y una determinada dinámica en el seno de cada claustro.

La dinámica a partir de la composición del claustro

Desde la perspectiva en la que nos acabamos de situar, la escuela que pretenda abordar la diversidad como uno de los ejes principales de su actividad educativa deberá encaminar su acción en tres direcciones complementarias:

1. La que conduzca a la identificación de su propia idiosincrasia como institución, potenciando aquellos rasgos diferenciadores que favorecen su adaptación a las necesidades de la comunidad educativa.
2. La que conduzca a potenciar el desarrollo personal y profesional del equipo de profesoras, profesores y otros profesionales del centro.
3. Finalmente, la que conduzca a ofrecer un ambiente y unas experiencias de aprendizaje que permitan acoger la idiosincrasia de alumnas y alumnos, atendiendo así sus necesidades educativas.

En este último apartado vamos a analizar las condiciones requeridas para poner el marcha el trabajo conjunto del claustro en las tres direcciones mencionadas. Con ello no olvidamos que la comunidad educativa va más allá del propio claustro y que la implicación de familias y alumnos en un proyecto para la diversidad tiene una gran importancia, como se pondrá de manifiesto en sucesivos capítulos. Si aquí nos centramos en la dinámica dentro del claustro es fundamentalmente por dos motivos: porque constituye el núcleo más estable y movilizador de la dinámica de la escuela y por su responsabilidad profesional en el proceso de filtrar o elaborar[9] las demandas provenientes de otros ámbitos de la comunidad educativa y a la hora de ofrecerles respuesta.

Para ordenar el análisis de las condiciones que favorecen el trabajo conjunto nos centraremos en cinco aspectos fundamentales, que a menudo pueden ser percibidos en la escuela como auténticos lastres para la dinámica del claustro: la *parti-*

9. No olvidemos que a menudo las familias pueden formular demandas de cierta inmediatez que traducen determinados sesgos en la valoración de la actividad educativa, por lo demás lógicos ante la ausencia de conocimientos más específicos (sesgos que, por otro lado, también pueden apreciarse entre no pocos profesionales). Es entonces cuando se formulan demandas del tipo: «Hay que apretar más a los niños; los de la escuela de al lado, en parvulario ya leen cada día la cartilla, mientras que aquí hay niños que en primero aún no leen»; o «¡Falta disciplina! Si desde pequeños se los acostumbrara a obedecer más, no nos encontraríamos con los problemas de gamberrismo de ciertos grupos de mayores que parecen haber perdido el respeto a cualquier tipo de autoridad». En estos supuestos, elaborar demandas no significa, desde luego, hacer caso omiso de estas preocupaciones ni de la aparente lógica de dichos razonamientos. Pero tampoco es posible aceptar, sin más, las propuestas formuladas. En el primer caso, parece formularse una preocupación por el nivel académico de la escuela y, en el segundo, por el proceso de socialización de los alumnos. Elaborar dichas demandas requiere un esfuerzo del claustro por valorar hasta qué punto resulta deseable y posible el aumento del nivel académico o, en el segundo caso, la revisión de los medios con los que la escuela potencia el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos. Por este camino, es muy posible que se encuentren formas de actuación para la mejora de los aspectos señalados por las familias, aunque a menudo no coincidan con las propuestas concretas mediante las que se habían formulado dichas inquietudes. Establecer un proceso de comunicación con las familias, que facilite la comprensión de estas otras vías, constituye el paso final de este proceso de filtro o elaboración de las iniciales propuestas.

cipación, entendida como el nivel de implicación de los componentes del equipo en las tareas propuestas; la *focalización*, entendida como proceso de captación y selección de los temas o problemáticas en las que se centrará el trabajo del equipo; la *organización* que dota al grupo de un marco de trabajo adecuado a sus propósitos; el *desarrollo* en el sentido de la previsión secuenciada de las diferentes fases implicadas en el abordaje de los temas planteados y, finalmente, la previsión de las necesidades de *asesoramiento*, en los supuestos o en las fases en las que el grupo requiera aportaciones externas.

La participación

La *participación* acostumbra a ser uno de los primeros obstáculos para el inicio de cualquier tarea conjunta en el marco del claustro. Obviamente, si deseamos abordar en todo su alcance la diversidad y con ella la idiosincrasia de nuestra escuela no podemos limitarnos a acciones individuales, por valiosas que sean, ni de grupos con poca capacidad de incidencia en la dinámica del centro. Plantear la diversidad como uno de los principales elementos orientadores de la línea educativa de nuestra escuela requiere de un trabajo conjunto con posibilidades de transformar la dinámica del centro.

Sin embargo, la experiencia docente nos muestra que la unanimidad es la excepción, máxime cuando se plantea una labor fundamentalmente reflexiva para la que no es posible anunciar de antemano la dirección de los cambios que puede conllevar y cuando presumiblemente serán frecuentes, sobre todo en las primeras fases, los momentos de desconcierto ante la complejidad de las situaciones o problemas analizados. Si a ello añadimos las implicaciones personales de las tareas que deben abordarse, especialmente cuando se entra en el análisis de la práctica docente, que en gran medida se fundamenta en las relaciones (con los alumnos y entre los propios profesores), las resistencias al trabajo conjunto parecen estar servidas.

Todas estas consideraciones, aunque realistas, no deben darnos una visión pesimista de la viabilidad de las tareas propuestas ni a sobrevalorar su grado de dificultad. En realidad, estamos proponiendo unas tareas altamente estimulantes para cualquier profesora o profesor que precisamente recogen uno de los aspectos más gratificantes de la profesión docente: el carácter interpersonal de nuestro trabajo y las posibilidades de enriquecimiento personal a partir de él. Cierto es que ello supone aceptar inicialmente importantes niveles de incertidumbre ante situaciones que parecen sobrepasarnos y el desarrollo de la capacidad de demorar las respuestas ante conflictos que habitualmente percibimos como de una urgencia inaplazable. Pero todo ello irá, más allá de las meras acciones estratégicas, en beneficio de la profundidad de los cambios planteados y de la vivencia que de ellos mismos tengan los grupos humanos implicados en la escuela: profesores, alumnos y familias, principalmente.

Admitiendo que la unanimidad no es la tónica habitual en la elección de un procedimiento de trabajo como el planteado aquí, ¿cuáles podrían ser las condiciones mínimas de participación para augurar posibilidades de éxito a la reflexión conjunta de un claustro en torno a la diversidad y a sus implicaciones en la dinámica del centro?

No podremos responder a la anterior pregunta de un modo categórico, pero sí que podremos formular ciertos requisitos sin los cuales resulta extraordinariamente difícil iniciar una dinámica de trabajo conjunto (véase cuadro 2).

En primer lugar deberemos mencionar la necesidad de que exista un grupo significativo de profesores interesados en dichas tareas. El problema aquí consiste en definir qué entendemos por grupo significativo. Desde el punto de vista cuantitativo no es posible fijar condiciones aritméticas. Sin embargo, deberemos reconocer que todo lo que sea el inicio de un trabajo de reflexión con un grupo de profesores que represente menos de la mitad del claustro puede ir abocado al fracaso, a no ser que las demás condiciones que comentaremos aquí compensen esta falta de representatividad.

El concepto de *fracaso* no debe entenderse aquí como la imposibilidad de obtener un beneficio personal o de grupo en tareas como las planteadas, sino como la dificultad de que dicho trabajo tenga una trascendencia efectiva en la dinámica del centro y en su transformación; objetivos que en el apartado anterior señalábamos como fundamentales.

Pero, al margen de los aspectos cuantitativos, también deberíamos tomar en consideración otros de carácter más cualitativo, como la posibilidad de que dicho grupo de profesores esté en condiciones de dotarse de un *marco de trabajo* en el propio centro y de que dicho marco de trabajo (principalmente el espacio y el tiempo para llevar a cabo la actividad planteada) sea aceptado por el resto del claustro y, especialmente, por el equipo directivo.

Cuadro 2. Condiciones y procedimientos que favorecen la participación del claustro

