

Emili Muñoz

---

Responsable del Programa «Diversidad y Escuela Comprensiva» del ICE-Universidad Autónoma de Barcelona.

---

Lluís Maruny

---

Asesor del EAP del Baix Emporda (Girona) y colaborador de dicho Programa del ICE-UAB.

---

**Las respuestas escolares a la educación en la diversidad se pueden agrupar en tres grandes ámbitos. Las que se mueven en un marco claramente selectivo, las que responden a una concepción compensatoria de la educación en la diversidad, y las que se plantean la educación como desarrollo y promoción de personas diferentes. También se indican los ejes claves para una educación en la diversidad y los ámbitos de actuación más adecuados.**

---

*educar en la diversidad*

---

## **DOS MARCOS: EL SELECTIVO Y EL COMPENSATORIO**

El marco *selectivo* lo definen unos valores que no reconocen la diversidad humana o que la consideran una jerarquía en la que unas maneras de pensar, de hacer o de ser son superiores a otras. Valora más aquellas capacidades, comportamientos y actitudes que más tienen que ver con el poder, la riqueza, la competitividad, el androcentrismo y el éxito social. Poco hay que decir que no se conozca del modelo de desarrollo curricular de los proyectos selectivos: son rígidos e inflexibles en la selección de objetivos y contenidos, se aplican metodologías tecnicistas o de predominio de la exposición-transmisión, evalúan resultados y no procesos según un patrón de referencia ilusoriamente objetivo. Los recursos que se adoptan para los alumnos «diversos» son nuevos exámenes o las repeticiones de curso. El alumnado que no se ajusta a las exigencias previstas es rechazado de manera activa o pasiva. La organización y la dinámica institucional en el caso de los centros privados es claramente dirigista, cuando no autoritaria, y en los públicos el centro navega según la plena soberanía individual del profesorado.

Dentro del marco selectivo se han desarrollado algunas respuestas, sobre todo en centros públicos, para atender al alumnado rechazado del sistema selectivo —clases de recuperación, tutoría asistencial, derivación del alumnado hacia especialistas externos, etc.—.

Los valores que han inspirado estas iniciativas son de carácter asistencial: sin cuestionar el marco selectivo intentan reintegrar al alumnado rechazado. Se considera la diversidad como la relación entre lo «normal» y lo «problemático». Las innovaciones curriculares que aportan se realizan en campos considerados periféricos en el sistema ordinario: las clases de recuperación repiten con más tiempo los mismos contenidos y métodos; las repeticiones de exámenes y de curso; la derivación al psicólogo o psicóloga del alumnado difícil; y el desarrollo voluntario y aislado del tutor o tutora de un trabajo personal de ayuda al alumnado, de relación con los padres y de mediación ante el resto del profesorado. La escasa incidencia en el desarrollo global del currículum y las prácticas evaluatorias selectivas se encargan de neutralizar los esfuerzos realizados a contracorriente.

La respuesta *compensatoria*, por otra parte, corresponde a proyectos de centro más institucionales y articulados que los anteriores. Se sustentan en una clara voluntad promocionadora y en una consideración más positiva y menos clínica de la diversidad del alumnado. Aun así, se mantiene la creencia de que existe el alumno o alumna

«normal» que define lo que coloquialmente se denomina la *diversidad por arriba* —los destacados de la normalidad—, y la *diversidad por abajo* —los que necesitan más ayuda que el promedio—. Antes del proceso de reforma educativa, experiencias relevantes fueron la educación especial en EGB y los grupos de educación compensatoria en FP, por ejemplo. En el marco de la Reforma algunos recursos de carácter compensatorio son los *agrupamientos por niveles*, las *actividades de refuerzo*, la *tutoría personalizada* y los *cursos complementarios*.

La dinámica institucional de los centros suele caracterizarse por la existencia de equipos directivos que impulsan innovaciones, donde se da una cierta coordinación entre los equipos de profesores y profesoras, ya sea en el marco de los departamentos ya sea en el del equipo de curso o de nivel, y las sesiones de claustro mantienen algún tipo de debate pedagógico.

Centraremos la atención en los *agrupamientos por niveles* en el caso de la Educación Primaria, si bien la experiencia se ha extendido a la ESO, y en la *tutoría personalizada* en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Si bien el modelo curricular de la Reforma establece un currículum abierto y flexible, lo más frecuente es que el profesorado al desarrollarlo lo cierre rígidamente concretando de manera inflexible unos objetivos y contenidos mínimos que siempre son excesivos. De ahí que las innovaciones más importantes y abundantes se produzcan en el currículum opcional, en la creación de recursos específicos para determinados alumnos y alumnas, y en la acción tutorial.

## **LOS AGRUPAMIENTOS POR NIVELES**

Los agrupamientos de alumnos y alumnas clasificados por niveles de forma estable —eufemísticamente e impropriamente llamados «agrupamientos flexibles»— es una práctica que se está extendiendo con la misma rapidez con que se están archivando las intenciones flexibilizadoras del diseño curricular y los principios del aprendizaje constructivista. A pesar de las múltiples versiones que existen, presentan algunos elementos en común que a nuestro entender los sitúan más cerca de la segregación que de la promoción.

Los criterios de clasificación son difíciles de establecer, así como los instrumentos para aplicarlos. No obstante, la clasificación, una vez hecha, tiende a ser justificada, confirmada y asumida por el alumnado y el profesorado, lo que la convierte en una situación estable poco o nada flexible para la mayoría. Los «ascensos» y «descensos» de grupo suelen ser la excepción.

Cuando el grupo es reducido —cosa que no siempre sucede—, éste tiene evidentes ventajas para atender mejor a sus componentes, más atribuibles a su dimensión que al criterio clasificador, pero a su vez se pierde el recurso de la interacción con los demás para compartir y mejorar el aprendizaje. No deja de ser una ilusión obtener un grupo de alumnos con similares características, dificultades y respuestas de aprendizaje. Pronto se descubren otros subniveles dentro del nivel. Esta vorágine clasificadora sólo se puede detener revisando la concepción de la diversidad que la sustenta.

Lo más habitual es que los agrupamientos por niveles se realicen en las áreas denominadas *instrumentales*, Lengua y Matemáticas, bajo la creencia de que aquello que se aprende en un contexto especial —profesorado vocacional, grupo de compañeros y compañeras con parecidas dificultades, contenidos diferentes del grupo ordinario— se transfiere fácilmente al uso de la lengua o del cálculo en el aprendizaje en otro contexto, por ejemplo en las Ciencias Sociales, y permite «ponerse al nivel» para integrarse algún día en la clase ordinaria de Lengua o de Matemáticas. Esto normalmente no ocurre así.

Estas experiencias presentan, en algunos casos, interesantes innovaciones en las metodologías, en el seguimiento, evaluación y tutoría del alumnado, en la adaptación y flexibilización de los contenidos, así como en la dinámica de comunicación en el aula y de participación del alumnado. Todo ello proporciona experiencias escolares más gratificantes e incluso mejoras en el aprendizaje, pero difícilmente reconcilian al alumnado con el resto del sistema. Se plantea una pregunta insoslayable: ¿por qué estas innovaciones no se realizan en el grupo-clase ordinario, en todas las áreas curriculares y para todo el alumnado?

## **LA TUTORÍA PERSONALIZADA**

En los centros de Secundaria, una innovación destacable para atender la creciente diversidad del alumnado ha sido también una respuesta de carácter básicamente compensatorio: la tutoría personalizada en un tutor o tutora que de un lado atiende la dinámica del grupo-clase, y de otro realiza el seguimiento y orientación individual del alumnado.

En la mayoría de casos tanto la tutoría que forma parte de un plan de centro como las que son realizadas sin plan explícito, descargan toda la responsabilidad en la persona del tutor o tutora y, en el mejor de los casos, en el equipo de tutores y tutoras. Esto ha llevado a que el profesorado tutor resuelva tal agobio, en el caso de las sesiones de tutoría, realizando actividades para-académicas —técnicas de estudio, sobre todo—, y en el seguimiento individualizado del alumnado, centrándose en aquel alumno que se considera «problemático».

La tutoría se mueve entre actuaciones de carácter *asistencial* —preocupación y seguimiento de los problemas y contextos externos al centro y a la actividad educativa—, y la *delegación* hacia especialistas externos de las situaciones difíciles.

El avance que han supuesto estas actuaciones es innegable, pero en casi todos los casos tienen dos características en común: siguen basándose en concebir la diversidad como desviación de lo *normal* y limitan su actuación a la persona del tutor o tutora, sin implicar al conjunto del profesorado ni replantear los procesos de enseñanza para adecuarlos a la diversidad y necesidades de todo el alumnado.

Los centros de reforma han avanzado en la elaboración de planes de centro y en una cierta coordinación de las actividades de tutores y tutoras, pero poco, y pocos centros, que nosotros conocemos, han avanzado en asumir colectivamente la responsabilidad tutorial, en coordinar las actuaciones del equipo educativo, en replantear la programación en el aula ordinaria y, por tanto, en considerar a todo el alumnado como un conjunto de personas diferentes, todas ellas necesitadas de atención y ayuda. El IES Vallés de Sabadell es quizás el centro que ha dibujado una línea de trabajo más próxima a la consideración de la tutoría como tarea cotidiana del equipo educativo, destinada por igual a la totalidad del alumnado.

## **CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LOS RECURSOS COMPENSATORIOS**

Flexibilizar los agrupamientos del alumnado es un recurso organizativo indispensable para la educación en la diversidad, véase al respecto el interesante artículo de M.A. Santos en el número de septiembre de 1992 de *Cuadernos de Pedagogía*. También lo son las ayudas específicas y el seguimiento tutorial del alumnado con determinadas deficiencias en el aprendizaje. El problema radica en el carácter estable y clasificatorio de los agrupamientos por nivel y en la desconexión de los recursos específicos y del seguimiento tutorial del resto del currículum.

Algunos criterios para valorar la adecuación de los recursos compensatorios a un proyecto de educación en la diversidad son los siguientes:

— *Finalidad del recurso: ¿custodia o educación promocionadora?*: Se orienta hacia mantener ocupado en algo al alumnado considerado «difícil» o hacia desarrollar capacidades y aprendizajes útiles y facilitar la promoción escolar, se justifica por la intención de trabajar mejor en el aula ordinaria con el alumnado considerado «normal» o por la finalidad de responder a las necesidades educativas del alumnado; persigue descargar peso de las tareas del profesorado o encontrar un contexto y unos medios de aprendizaje más adecuados para el alumnado.

— *Grado de integración del alumnado*: En qué sentido y en qué medida el recurso facilita la comunicación y la cooperación, la propia estima y la confianza en sí mismo, la no atribución de roles y etiquetas, la promoción, etc.

— *Articulación con los recursos ordinarios*: Grado de precisión de los problemas que pretende resolver, de los métodos y recursos a emplear, de la duración prevista, de su evaluación, qué continuidad se establece entre los objetivos y contenidos del recurso específico y los ordinarios, por ejemplo entre un refuerzo de la lengua y el tratamiento de la lengua en el currículum ordinario de Lengua y en las demás áreas; qué comunicación se establece entre el profesorado del recurso específico con el tutor o tutora, y el resto del profesorado, para el seguimiento y evaluación del alumnado.

— *Grado de implicación institucional del centro y del equipo educativo*: En qué medida el recurso es objeto de programación, seguimiento y valoración del claustro, o bien es una actividad marginal o periférica en manos del profesorado más vocacional y sacrificado.

— *Cualificación técnica del recurso*: Nivel de rigor en la programación, adecuación de las actividades, calidad de los materiales utilizados, competencia del profesorado encargado.

— *Nivel de incidencia del recurso específico en el proyecto global de atención a la diversidad*: En qué medida los recursos específicos generan ideas, innovaciones e instrumentos aplicables al aula ordinaria; en qué medida las experiencias de los recursos específicos permiten replantear la estrategia general del centro ante el reto de la diversidad.

## **UN PROYECTO DE PROMOCIÓN Y DESARROLLO**

Los valores que fundamentan la educación en la diversidad son ante todo de carácter social y cultural. En primer lugar, se parte de considerar como una riqueza, o cuanto menos como una característica de la realidad humana, la diversidad de pensamientos, creencias, capacidades, procesos, intereses, etc., de las personas y de los colectivos humanos. Es una visión del ser humano contraria a la uniformización y a la jerarquización de las personas a partir de sus diferencias.

En segundo lugar, se considera la educación como un instrumento de promoción y desarrollo personal y social, y no como instrumento de clasificación y de jerarquización.

Por último, su fundamento psicopedagógico se refiere a la constatación de la diversidad y singularidad de los procesos de aprendizaje y del papel fundamental que desempeña la interacción social en su desarrollo.

Si no se penetra en este tipo de fundamentaciones, puede ocurrir que los recursos, actividades e instrumentos que se arbitren para atender a la diversidad no traspasen la superficie del marco selectivo que dibujábamos en el comienzo de este artículo. Ocurre, por ejemplo, que en centros que aplican recursos compensatorios que son en sí mismos adecuados éstos quedan neutralizados cuando el mismo profesorado pone en marcha criterios e instrumentos de evaluación de carácter selectivo. O cuando, como se refería anteriormente, se convierte un currículum oficialmente abierto y flexible en un listado de temas fijos para todos y todas, curso tras curso.

El principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos necesarios, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los mismos padres y madres.

La misma obviedad con la que hace unas décadas se justificaba que las mujeres no debían estudiar, hoy se justifica que hay alumnos problemáticos que no sirven para estudiar. En ambos casos se trata de una «obviedad» de carácter social y cultural, aunque los sujetos y los criterios clasificadores sean diferentes.

A nuestra manera, todos somos especiales, porque no existe lo que llamamos vulgarmente un ser humano estándar. Todos somos diferentes, decía el físico Stephen W. Hawking en la inauguración de los Juegos Paralímpicos de Barcelona.

En el contexto escolar esto se expresa en los siguientes aspectos:

— *Diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas*. Todas las personas ante un nuevo contenido presentan unas registros previos diferentes, que son en parte el factor explicativo de las diversas respuestas del alumnado ante su aprendizaje. Tener en cuenta esta variable es fundamental para no convertir las diferencias de partida en desigualdades y desventajas a lo largo del proceso y en los resultados finales.

— *Diversidad de estilos de aprendizaje*. Las personas se muestran diferentes en sus maneras de aprender, por lo que respecta a los tipos de pensamiento —predominio de la inducción, de la deducción, del pensamiento creativo, del pensamiento crítico—, en las estrategias de aprendizaje que activan; en la formación de las imágenes mentales —predominio de las imágenes orales, o escritas, o visuales—; en las relaciones de comunicación que establecen preferentemente —trabajo en solitario, en cooperación, en el gran grupo, en su dependencia o autonomía del profesorado—; y en los procedimientos lingüísticos que mejor dominan —tipos de lenguajes y tipos de soportes—.

— *Diversidad de ritmos*. Son tan habituales como notorias las diferencias en el ritmo de trabajo y en el tiempo necesario para asimilar un conocimiento entre unas personas y otras.

Los calendarios rígidos de trabajo son un punto de partida creador de desigualdades y posibles exclusiones —horarios y calendarios lectivos, tiempo para realizar las tareas, secuencias de programación y evaluación, etc.—

— *Diversidad de intereses, motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar.* Ya sea ante unos contenidos concretos de estudio, ante un tipo de métodos o ante la institución escolar, en general, el alumnado presenta una gran diversidad de intereses, motivaciones y expectativas. El origen social, los valores culturales y el género al que se pertenece, son el trasfondo de esas diferencias que muy a menudo explican más los fenómenos de rechazo escolar o los problemas en el aprendizaje que las capacidades o los niveles de conocimientos de los individuos.

— *Diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo.* Todas las personas poseen y desarrollan de manera específica las diferentes capacidades sin que se puedan establecer ni una jerarquización y clasificación cerrada de las mismas, ni de los diferentes estadios evolutivos.

El marco que dibujan los puntos anteriores permite dar una idea de la complejidad de los fenómenos que hay detrás de las respuestas de los alumnos al aprendizaje en el contexto escolar, así como de la simplificación que supone concebir la diversidad como la relación entre lo normal y lo patológico, la diversidad por arriba o por abajo, o definir tipos de alumnos y alumnas de manera cerrada y estable. Todo el alumnado es capaz de hacer algo, de interesarse por algo, tiene conocimientos múltiples, necesita unas ayudas u otras, un tiempo u otro, unos recursos u otros, unos contextos de aprendizaje u otros...

## LOS EJES-CLAVE DE LA RESPUESTA ESCOLAR

En otros artículos de este «Tema del mes» se detallan y se ejemplifican aspectos relevantes de una educación en la diversidad entendida en toda su complejidad. Exponemos ahora los ejes que nos parecen las claves para desarrollarlos.

· La educación en la diversidad requiere *considerar a la totalidad del alumnado*, no sólo al alumnado escolarmente «problemático», y plantearse todos los componentes tanto curriculares como organizativos del proyecto educativo de un centro, no sólo los recursos específicamente compensatorios. De ahí que el funcionamiento colectivo y articulado del centro sea un contexto indispensable para la educación en la diversidad —dirección y coordinación, proyectos de equipo, claustros dinámicos, gestión de los recursos, etc.—.

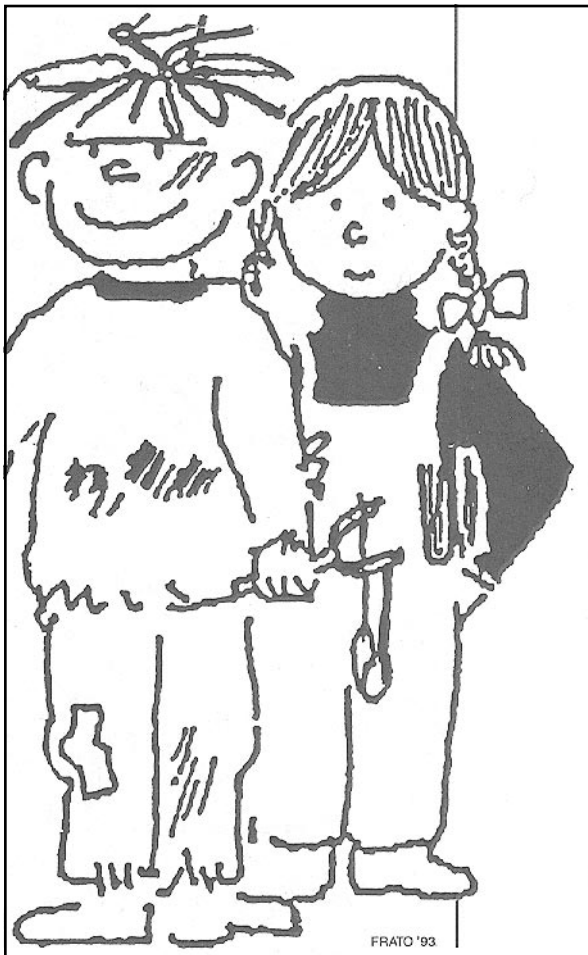
· *Las programaciones ordinarias de las áreas curriculares* son una clave decisiva de la respuesta escolar a la diversidad. La rigidez, homogeneidad y selectividad en su desarrollo, generan unas desigualdades escolares que son difícilmente recuperables con otros recursos.

· El criterio de agrupamiento regular del alumnado más facilitador de la educación en la diversidad es el de la *composición heterogénea de los grupos* en género, intereses, ritmos, capacidades, valores culturales, etc.

· *La gestión de la diversidad de procesos de aprendizaje* por el profesorado individual es prácticamente inviable. Se requiere el trabajo de equipo en dos aspectos: el desarrollo curricular y el seguimiento global del alumnado. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria es central el equipo educativo que actúa sobre el mismo alumnado: la coordinación curricular y el seguimiento tutorado de manera compartida son tareas favorecedoras de la atención a la diversidad.

· *Los recursos específicos de carácter compensatorio* dirigidos al alumnado con necesidades especiales deberían estar estrechamente articulados con el conjunto de las actividades de enseñanza-aprendizaje

· *La evaluación cualitativa del alumnado centrada en el propio proceso* es el tipo de evaluación más ajustada a la educación en la diversidad. Ello supone el reconocimiento de las dife-



rencias en los resultados finales, así como la renuncia a ejercer funciones socialmente selectivas. El alumnado que finalizara la educación obligatoria debería obtener la titulación correspondiente.

## **LOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN**

Consideramos a continuación de manera esquemática los ámbitos del trabajo educativo y las orientaciones que creemos más relevantes para desarrollar un proyecto educativo adecuado a la promoción y desarrollo de todos y todas:

- El proyecto educativo y la gestión del centro.
- El proyecto tutorial.
- El desarrollo curricular.

### **El proyecto educativo y la gestión del centro**

Decisiones en este ámbito adecuadas a la educación en la diversidad pueden ser las siguientes:

· Promover el debate, la explicitación y la clarificación del profesorado sobre qué entiende por educación en la diversidad, qué finalidades persigue, cómo valora su propia experiencia, así como las propuestas de la Administración educativa. Este paso es indispensable para consensuar un Proyecto Educativo de Centro inspirado en la educación en la diversidad. Eso requiere a su vez el impulso de núcleos de profesores y profesoras, de un equipo directivo que dé continuidad al proyecto, y la existencia real de organismos colectivos.

· Avanzar hacia fórmulas organizativas ágiles y eficientes, que garanticen el debate y el cumplimiento de los acuerdos, tanto a nivel horizontal (niveles, ciclos, etc.) como vertical (seminarios, departamentos, comisiones temáticas, etcétera).

· Avanzar en la implicación del alumnado, de padres y madres y en la articulación de los recursos e instituciones de la comunidad con las actividades del centro.

· Favorecer espacios de reflexión profesional, formación y actualización. La presencia de asesores en el centro, con el fin de reflexionar y evaluar el propio trabajo pedagógico en la perspectiva de la diversidad, parece un instrumento poderoso para avanzar.

· Estimular que las diversas decisiones organizativas (horarios, agrupación de alumnos, distribución del profesorado, etc.) se tomen según las necesidades educativas del alumnado.

### **El proyecto tutorial**

La función tutorial no es tarea de un solo profesor o profesora —ni siquiera en Educación Infantil o en Primaria— sino del conjunto del profesorado que interviene en el grupo y, más allá de éste, de toda la institución escolar.

La función tutorial requiere tomar decisiones de dos órdenes:

· Decisiones referidas a la organización de los grupos y su relación con el profesorado, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Parece útil avanzar hacia modelos centrados en equipos educativos —un número reducido de profesores al cargo de un número limitado de grupos heterogéneos de alumnos y alumnas— con posibilidad de seguimiento a lo largo del ciclo.

· Decisiones referidas a los contenidos de la acción tutorial. Parece más eficaz avanzar en la coordinación de normas y hábitos de trabajo, de criterios de enseñanza y evaluación de alumnos, en acuerdos sobre los núcleos básicos y comunes en el proceso educativo en cada ciclo:

— Conocimientos fundamentales y articulación entre las distintas áreas.

— Procedimientos transversales: lectura comprensiva, expresión escrita, exposición oral, cálculo, manejo de la información, etc.

— Actitudes fundamentales hacia el aprendizaje escolar: motivación, concepto de sí mismo, reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, etc.

## El desarrollo curricular

Educación en la diversidad no se basa en la adopción de medidas especiales para el alumnado «problemático» sino en la adopción de un modelo de desarrollo del currículum que facilite el aprendizaje de todo el alumnado en su diversidad. La diferenciación dirigida a los alumnos con necesidades muy específicas debería ser una estrategia subsidiaria y no la central. Algunas líneas de trabajo en este sentido podrían ser las siguientes:

- Consideración de los *objetivos* y *contenidos* como elementos indicativos de referencia y no como un programa cerrado de metas a conseguir y de temas a desarrollar. La clave está en su adaptación a las posibilidades reales del alumnado concreto y no en el cumplimiento de una programación cerrada que, por otra parte, oficialmente no existe.

- Articulación de los contenidos alrededor de *macro-actividades* con sentido explícito e interesante para el alumnado concreto como el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, la comprobación de hipótesis, la búsqueda de alternativas...

- La *participación* efectiva del alumnado en las decisiones didácticas a través de diferentes instrumentos («contratos didácticos», realización de actividades de presentación de los objetivos, contenidos y tareas de la unidad), tanto en lo que se refiere al temario y su desarrollo como a las actividades, normas de trabajo y convivencia en el aula, etc.

- Desarrollo de *actividades de autorregulación* del aprendizaje por el propio alumno, individualmente o en cooperación, a través de diferentes estrategias e instrumentos (guías de trabajo, parrillas de autocontrol, actividades de coevaluación, memorias de recapitulación sobre el proceso seguido, etc.), que permitan la gestión de los avances y de los escollos más allá de lo que puede gestionar el profesorado.

- *Seguimiento cotidiano* por el profesorado del proceso de aprendizaje a través del equipo educativo y, en el aula, por medio de instrumentos como la observación sistemática, libre o pautada, el diario de clase, el análisis regular de producciones del alumnado, conversaciones y entrevistas ocasionales, horas de consulta, etc.

- Alternancia de las *relaciones de comunicación en el aula* entre períodos de trabajo cooperativo (en grupos heterogéneos y cambiantes), con momentos de trabajo individual, en tándem, entre alumno y profesor, etc., en una organización flexible del aula.

- Elaboración de *materiales didácticos multimedia* que compaginen el uso de diferentes lenguajes (literario, icónico, expresivo...) y de diferentes soportes de la comunicación (audiovisual, informático, gráfico, oral, escrito, etc.

- Articulación de los *recursos del centro y del entorno* con la programación didáctica realizada (previsión, accesibilidad, adecuación de los procedimientos a las competencias del alumnado, etc.).

- Flexibilidad en la *gestión del espacio y del tiempo* de aprendizaje previsto para adecuarlos a los ritmos reales, tanto del colectivo como de las personas.