

LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ALGUNOS INTERROGANTES ANTE UN PRESENTE INESTABLE Y UN FUTURO INCIERTO

M^a Dolores Forteza Forteza
Universidad de les Illes Balears

Muchas y muchos docentes asentiríamos al afirmar que el profesorado de la etapa secundaria obligatoria está sometido a situaciones complejas, contradictorias y ambiguas. Igualmente, convendríamos con Schön (1992) que esta práctica se caracteriza por la incertidumbre, la singularidad, el conflicto de valores, la inestabilidad... Inestabilidad que maquilla el presente que acontece en el día a día en las aulas, en los centros, y que asoma movedizo, inseguro, vacilante, devolviéndonos un atisbo de realidad a aquellos que, desde la universidad, proclamamos que el profesional de la educación necesita un pensamiento capaz de acomodarse crítica y flexiblemente a las peculiaridades de cada situación.

Acomodo que requiere como en los cines de antaño una pequeña luz que ayude a transitar por esos espacios oscuros de la reflexión crítica. Pero este tránsito nos persuade de la necesidad de ocupar esos espacios con un cierto distanciamiento que permita situar la mirada más allá, donde los problemas se entrecruzan creando una gran confusión para el análisis profundo que reclama la educación.

Corresponde, pues, ralentizar nuestro pensamiento y preguntarse: ¿al hablar de diversidad compartimos el mismo significado o le asignamos uno diferente en función de nuestras creencias y posibilidades de acción? ¿el profesorado ha asimilado el discurso teórico que acompaña al “eslogan” de la diversidad? ¿o tal vez el mismo discurso ha quedado velado por las teorizaciones que poco o nada han contemplado la complejidad de los centros? ¿en qué condiciones trabajan los docentes cuando la heterogeneidad en las aulas es extrema? ¿qué políticas de formación se están llevando a cabo para incidir en la mejora de la calidad de la educación obligatoria y el desarrollo profesional satisfactorio? ¿qué papel está jugando la universidad en la mejora de esa tan deseada como escurridiza calidad de la enseñanza para atender la diversidad del alumnado?

Estos son sólo algunos interrogantes a los que por intrincados no voy a dar respuesta en el texto que sigue a continuación; sirvan únicamente de ejemplo de la complejidad del presente en la educación secundaria obligatoria, presente inestable sobre el que se proyecta un incierto futuro. Eso sí, intentaré acercarme a toda esta problemática

desde la voz de una docente profundamente preocupada por el devenir de la educación, mostrando algunas controversias sobre las que creo vale la pena reflexionar.

Lejos de ser exhaustiva, plantearé cuestiones más propias de una mente un tanto desordenada como reflejo del desconcierto e insatisfacción ante situaciones que se generan en la práctica. Sin embargo, en las páginas que prosiguen, aunque no lo haga explícito, también se reconoce la tarea que realizan muchos docentes en condiciones adversas, porque de acuerdo con Marchesi (2000, 255) “se necesita valor para educar y para enfrentarse día a día a las contradicciones y a las paradojas de la enseñanza”, más si cabe al referirnos a la educación secundaria obligatoria.

1. IMPRESIONES AL DESCUBIERTO

La ampliación de la educación obligatoria ha planteado nuevas demandas al profesorado entre las cuales destaca la atención a la diversidad. Esta diversidad hace referencia a alumnos con algún tipo de discapacidad, alumnos con importantes retrasos en sus aprendizajes, alumnos de minorías étnicas, alumnos con diferente grado de motivación, alumnos con problemas de conducta, alumnos lentos en su aprendizaje, alumnos con capacidades intelectuales altas, etc.; concepto que, a su vez, hace referencia a la diversidad de cada individuo respecto a otro (Malaguzzi, 1987). De ello se deriva, en palabras de Blanco (1995, 32), que:

En virtud de la obligatoriedad que lleva a los estudiantes a continuar en la escuela, es ésta —y los docentes— quienes deben adaptarse (y yo añado acomodarse) a sus necesidades, sus intereses, para conseguir que “enganchen” en la enseñanza. Al contrario de lo que ha venido siendo la norma, no son los estudiantes quienes deben encajar en los requerimientos de la enseñanza secundaria, sino ésta la que debe hacerse accesible, atractiva y útil a los estudiantes.

Y a propósito de la acomodación, tal y como ya indicaba Piaget, requiere de otro proceso, la asimilación. Apliquemos estos conceptos al tema que nos ocupa. La asimilación para Piaget (Swenson, 1987, 388) “consiste en el proceso normal por el cual un individuo integra datos nuevos al aprendizaje anterior”, es decir, implica encajar datos nuevos a viejos esquemas. La acomodación “es el proceso de alterar las categorías básicas del pensamiento, o de modificar alguna actividad debido a las demandas ambientales” (Swensosn, 1987, 388). Cuando algo no logra encajar en las categorías existentes, es necesario crear otras nuevas. De ahí que el resultado final de ese proceso sea la “equilibración” —en términos de Piaget—, lo que conduce, generalmente, a una mejor adaptación al medio.

Obviamente, cuando lo nuevo no se acopla a los esquemas ya establecidos se produce un desequilibrio que puede ser el móvil para reestructurar esos viejos esquemas. Sin embargo, la diversidad en la educación secundaria obligatoria que tanto ha desestabilizado las prácticas en las aulas y las mismas estructuras organizativas de los

centros, no ha supuesto, en muchos casos, la búsqueda de ese equilibrio al que daría lugar la acomodación. La diversidad del alumnado cuestiona a la propia organización de los institutos, los métodos de enseñanza, el saber hacer de los docentes, la evaluación de los aprendizajes, en fin, pone en evidencia la necesidad de reconfigurar las funciones del profesorado. Con ello no estoy diciendo que únicamente hay que pensar en otro modelo de docente, sin duda la falta de recursos y apoyo por parte de las Administraciones impiden o dificultan el equilibrio tan deseado, o cuando menos aclamado.

No obstante, si compartimos con Marchesi (2000, 59) que “los problemas a los que se enfrenta la enseñanza obligatoria deben resolverse con tiempo y con medidas que aborden el origen de los problemas, que no están tanto en los alumnos sino en su entorno social y cultural y en la rigidez del sistema educativo”, creo que hay que reemplazar ese caduco papel del profesor transmisor de conocimientos específicos de una materia como único o más relevante en la profesión docente. Si bien esta actividad forma parte imprescindible de la función docente, otras también primordiales configuran este perfil: la tutoría y el trabajo en equipo, para señalar algunas de profundo calado.

Un planteamiento sensato de las implicaciones de la atención a la diversidad nos llevaría a esbozar con rapidez una idea clave: se pretende dar a todos los alumnos, sin exclusión, la oportunidad de llevar a cabo unos mismos aprendizajes y alcanzar los mismos objetivos. Ahora bien, igualdad de contenidos y objetivos no significa igualdad de tratamiento pedagógico. Y ahí es donde radica uno de los mayores obstáculos del profesorado de secundaria: su dificultad o ‘incapacidad’ para diversificar la acción educativa. En este sentido, creo, también, que esta demanda era —sigue siendo— extraordinariamente exigente para unos docentes que, como indica Marchesi (2000, 107): “se habían establecido en la cultura propia del bachillerato, en la que la formación académica, la exigencia y la selección para el acceso a los estudios universitarios constituían sus rasgos fundamentales”.

En poco tiempo los profesores han sentido que su estabilidad se resquebrajaba y “no se han visto atraídos por las nuevas formas de enseñar que se les planteaba y tampoco han percibido que se les prestara una especial atención” (Marchesi, 2000, 107).

Así las cosas, no es extraño que el mismo sistema escolar haya desencadenado múltiples respuestas (talleres profesionales, diversificación curricular, compensatoria...) para un alumnado diverso, al amparo del referente curricular común para todos los alumnos de un centro, sin potenciar la diversificación de la acción educativa en el aula. Sospecho que tales respuestas puedan mantener iguales objetivos y contenidos para todos, aunque debo concederles el beneficio de la duda razonable.

En definitiva, no hay más que escuchar la voz del profesorado, mirar en el interior de los centros y lo que acontece se percibe alterado, crispado y conflictivo. El desánimo, el desconcierto, la angustia... forman parte habitual de los sentimientos de muchos docentes. Basta con realizar una ojeada a los medios de comunicación: “Los maestros enferman en las aulas. El 80% de los profesores de centros públicos señala los trastornos psicológicos como su mayor problema” (titular de El País, 5 de noviembre de

2000).

En cualquier caso, no debemos olvidar que los alumnos existen y que “la diversidad no es sólo este valor positivo que se suele defender en abstracto” (Cardús, 2000, 56). Hay que estar alerta al hecho de que al defender la diversidad, un determinado tipo de diversidad, se esté, en palabras de Cardús (2000, 56) “defendiendo, sin querer, la desigualdad social que generalmente lleva asociada”.

2. HACER VISIBLE LO QUE QUEDA INVISIBLE EN EL ESCENARIO DE LA DIVERSIDAD

Hay muestras suficientes para afirmar que entre las preocupaciones de políticos, profesionales de la educación, familias, alumnado... la diversidad ocupa un lugar preeminente, convirtiéndose, paradójicamente, en el punto de encuentro de ideologías conservadoras y progresistas. Voy, pues, a intentar desvelar algunos presupuestos entorno a la diversidad.

Cuando los problemas de la escuela, y en concreto en la etapa de la educación secundaria obligatoria, se consideran como “problemas” alrededor de la diversidad del alumnado, se crea una determinada visión de los mismos. Visión caracterizada por el desenfoque que afecta a la mirada —sin duda miope— de los problemas fundamentales de la educación, que dejan de ser el centro de debate de la comunidad educativa.

Al problematizar la diversidad hemos propiciado que no se problematicen las prácticas escolares, es decir, lo que acontece cotidianamente en las aulas. Así, se sigue manteniendo que la patología —o las necesidades especiales— anida en el estudiante y no en las propuestas curriculares, en las estructuras organizativas o en las metodologías de enseñanza.

Y a juzgar por el crecimiento de propuestas cada vez más alejadas de los planteamientos de la diversidad —grupos de vía lenta, programas de diversificación curricular, programa de compensatoria, talleres profesionales, adaptaciones curriculares significativas...—, cabría preguntarse dónde quedan los planteamientos iniciales sobre la diversidad: el valor de la diferencia y la heterogeneidad en el aula como factor enriquecedor de las relaciones entre iguales y del desarrollo profesional de los docentes

Al hilo de lo dicho, Kemmis (2000), analizando los programas de capacitación para la transición, revela algunas cuestiones para la reflexión que muy bien podrían trasladarse al terreno de la diversidad. El autor realiza un examen en torno a tres tipos de respuestas que los centros han llevado a cabo para preservar las prácticas escolares: la relevancia, las habilidades transferibles y la preparación para la vida adulta.

Por lo que respecta a la relevancia, Kemmis hace referencia a la selección de componentes curriculares que se ofrecen a un sector del alumnado por ser *relevantes* para la vida posescolar —pone como ejemplos: presentarse a entrevistas de trabajo, aprender a rellenar formularios, a lo que podríamos añadir: saber elaborar el *currículum*

vitae, etc.—. Esta medida intenta paliar o corregir las experiencias curriculares previas que, obviamente, han propiciado que se etiquete a este sector del alumnado como de riesgo:

Alejados del curriculum regular por su ineficacia para adecuarse a sus propias necesidades e intereses, y clasificados por los procesos de evaluación y selección como no aptos para las demandas del curriculum, se les ofrece a estos estudiantes una preparación básica, práctica, comercial o doméstica como si esto pudiera recompensarlos por los años de educación que han perdido (Kemmis, 2000, 14).

Para este autor, la contradicción más importante es, sin embargo, que estos componentes relevantes no son, por lo general, considerados como ‘dignos’ elementos del curriculum ordinario. Así, lo relevante emerge cuando un alumno ya no puede demostrar aptitud suficiente para cumplir con el curriculum ordinario. Y aflora pues, de nuevo, la contradicción que radica en que al promocionar la relevancia se saca a la luz la irrelevancia del curriculum ordinario: “Añadir programas relevantes es una forma de impedir que algunos curricula escolares sean contagiados por las fuerzas del cambio” (Kemmis, 2000, 15).

¿Cuántas veces no hemos utilizado el concepto relevante para elaborar las adaptaciones curriculares individualizadas, los programas de diversificación curricular, entre otros proyectos de las escuelas? Proyectos que disfrazados por considerar, siempre, el referente curricular ordinario, esconden la incapacidad de ofrecer experiencias significantes (relevantes) desde el curriculum que se planea para todos los alumnos.

Al fin y al cabo, el valor de todos estos programas es muy distinto al de las propuestas ordinarias, en un doble sentido. Por una parte, porque algunos docentes ven a los grupos de alumnos que acceden a medidas extraordinarias de atención a la diversidad como “especiales” (Forteza, 1998), con todas las consecuencias que ello supone: falta de implicación y compromiso por parte de los docentes en el desarrollo e implementación de estos programas, establecimiento de criterios sesgados para la selección de los alumnos que deben beneficiarse de los mismos (Forteza y Verger, 2000) y, lo más importante, la falta de reflexión y cuestionamiento sobre las prácticas cotidianas en el aula para un análisis de las medidas ordinarias de atención a la diversidad. Por otra parte, el resultado de las vías extraordinarias de atención a la diversidad tienen también distinto valor cuando algunos alumnos no obtienen el título de graduado en educación secundaria, o si lo obtienen se especifica que se le han hecho adaptaciones curriculares significativas.

Cabría profundizar en las consecuencias un tanto perversas de las consideraciones realizadas. Algunos ejemplos ilustran tal manifestación: una alumna con adaptación significativa del curriculum en el segundo ciclo de la ESO, acomodada a la situación y sin retos para el aprendizaje; el caso de esta alumna no es ficticio, esta declaración descubre la preocupación de un padre por el futuro de su hija. ¿Cuántos alumnos

que han pasado por el programa de diversificación curricular han accedido a la secundaria postobligatoria? O ¿cuántos de ellos han seguido algún módulo de formación profesional y en qué condiciones? Estas preguntas, entre otras, merecen nuestra atención para determinar el éxito o el fracaso de propuestas específicas cuya finalidad es la obtención del graduado, propuestas que se plantean para corregir las experiencias inapropiadas por las cuales han circulado algunos alumnos a lo largo de su escolarización. Subrayar que el análisis debería centrarse en los programas para propiciar procesos de cambio, y no tanto en sus beneficiarios.

Retomando las cuestiones planteadas por Kemmis, no es vano hablar de otra de las respuestas diseñadas para un sector del alumnado que tiene poca o no tiene cabida en el currículum ordinario: las habilidades transferibles.

La noción de habilidades transferibles, para el autor, evoca un listado de destrezas o funciones elementales de las que se componen la vida y el trabajo postescolar. En este sentido, se pregunta: “¿Cuáles son las partículas elementales de la sustancia de la vida social? ¿Lectura? ¿Lenguaje? ¿Destrezas numéricas?” (Kemmis, 2000, 15). A lo que responde:

Como dijimos anteriormente, las escuelas ya están trabajando en el desarrollo de todas estas destrezas. La noción de habilidades transferibles nos invita a creer que pueden existir otros elementos además de los que ya nos son familiares. [...] Uno podría imaginar, en plan cínico, cuáles serían algunas de las habilidades transferibles alternativas: la habilidad para obedecer instrucciones, para “amoldarse”, para realizar tareas con diligencia sin entender su interés, y cosas así. Las escuelas ya hacen un buen trabajo de capacitación para todo esto; tal vez un trabajo mejor del que debieran (Kemmis, 2000, 15-16).

En cuántas situaciones no nos hemos visto implicados argumentando la necesidad de trabajar con determinados alumnos (diagnosticados o no con necesidades educativas especiales) habilidades o competencias transferibles; un alumno con síndrome de Down, o con problemas sociales graves... que de forma separada al currículum ordinario debe afanarse en esas habilidades —de trabajo en grupo, para tomar decisiones autónomamente, para adaptarse a las circunstancias cambiantes de su entorno, etc.—. La razón de ello parece más o menos obvia, utilizando palabras de Kemmis (2000), seguimos centrando la acción con un determinado grupo de alumnos en lo que *no tienen* más que en lo que “necesitan saber”. De ahí surge otra de las contradicciones alrededor de la noción de las habilidades transferibles: el conocimiento se fragmenta en pequeñas parcelas de información y habilidades operativas concretas. El mismo Kemmis así da cuenta de ello:

La noción de habilidades transferibles crea, conserva y extiende la fragmentación del conocimiento; lo devalúa al tratarlo como si fuera simple información, simples destrezas. Más que preparar a los

estudiantes para el trabajo y la vida de una forma más responsable, más reflexiva, más práctica, un programa basado en las habilidades transferibles simplemente los prepara para realizar tareas fijas en situaciones fijas (Kemmis, 2000, 16).

Por último, hay que hablar, volviendo a los tres tipos de respuesta que da la escuela, de la preparación para la vida adulta. ¿Cuántas veces no hemos reiterado la necesidad de que la escuela prepare para la vida adulta a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas muy agudas, a pesar de su largo recorrido por el sistema escolar? Kemmis plantea, al respecto, unas cuestiones centrales que por su obviedad deja en evidencia la artificialidad del discurso de las aulas: “¿Para qué podrían servir las escuelas sino para preparar a los estudiantes para la vida adulta? Dado que nuestra sociedad es cada vez más compleja, ¿no sería natural que las escuelas prepararan a los estudiantes con más profundidad que antes?” (Kemmis, 2000, 16).

Evidentemente, las contradicciones están servidas. Cuando ante unas determinadas edades de los alumnos proclamamos la necesidad de una preparación para la vida adulta, estamos negando la propia realidad —en el sentido de real— de la vida escolar. Una vez más, para Kemmis, el mito de la preparación justifica lo artificial del discurso de las aulas. La paradoja también está servida utilizando un ejemplo del autor: pongamos por caso que a un grupo de alumnos que se les prepara para la vida adulta se les enseña a hacer divisiones de varias cifras con la calculadora de bolsillo; sin embargo, en el aula ordinaria se les sigue enseñando algoritmos a los estudiantes para estas divisiones cuando son muy poco frecuentes en la vida real. En consecuencia: “La noción de preparación [...] niega que la vida escolar de los estudiantes sea real y niega que las experiencias de sus hogares y de la comunidad sean el punto de partida y el tema propio de la educación, así como que la articulación, interpretación y diferenciación de dichas experiencias sean su objetivo” (Kemmis, 2000, 16).

Llegados a este punto, entiendo que sería deseable una vuelta a las preguntas fundamentales: ¿cómo se produce el aprendizaje? ¿qué propósitos subyacen en la enseñanza? Las respuestas a estas cuestiones requieren que los docentes reconsideren los conceptos básicos que sustentan su enseñanza, puesto que como indica Wells (2000, 31) “están socializados en una visión transmisiva de la enseñanza”, a lo que añade:

Necesitan cuestionarse radicalmente el supuesto de que la enseñanza es esencialmente exponer y después comprobar para estar seguro de que los estudiantes recuerdan aquello que se les ha dicho. He encontrado que la mejor manera de conseguir que empiecen a pensar sobre esto es que investiguen, con algún tipo de investigación-acción, sobre algún aspecto de su práctica en la que estén interesados (Wells, 2000, 31).

Hay algo, creo, de lo que tenemos que ser conscientes a pesar de lo mucho que se ha redundado en ello en el discurso pedagógico, y es que si los docentes no se impli-

can en los cambios, no se sienten partícipes de los mismos, difícilmente pueden acontecer mejoras que afecten a todos los estudiantes.

Aunque por repetido no por ello asumido, creo igualmente que una mayor implicación y compromiso con la calidad de la enseñanza demanda una transformación de las relaciones entre la teoría y la práctica, entre los investigadores y los prácticos. Porque de acuerdo con Wells (2000, 32): “la teoría también se desarrolla desde la práctica, desde la exploración de la práctica, por lo menos tanto como la práctica se puede desarrollar desde la comprensión de la teoría”. A este tema, entre otros, le dedicaré unas líneas en el apartado que sigue a continuación.

3. ¿Y AHORA QUÉ?

No hay respuestas unívocas a un problema complejo. De ahí que no vaya a dilucidar soluciones, que en todo caso escapan a las limitaciones de un texto de estas características. Únicamente puedo esbozar, desde mi modesta experiencia en la educación, algunas reflexiones compartidas con otros docentes.

El problema de la diversidad en la educación secundaria —problema que ya podríamos hacer extensivo a la etapa de la educación primaria— nos enfrenta a retos de enorme calado: ¿cómo convivir en las aulas con la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje y motivaciones de los alumnos? ¿cómo luchar desde los centros contra las desigualdades sociales? ¿cómo fomentar la integración de las minorías étnicas? ¿cómo hacer frente al racismo y el sexismo? ¿cómo potenciar la convivencia entre religiones y lenguas?

Sin embargo, como apunta Gimeno Sacristán (2000, 76): “El funcionamiento dominante de la escuela, de su currículum, de los métodos pedagógicos, está configurado, generalmente, más para organizar la desigualdad entre los escolares que para corregirla...”. Esta manifestación nos invita a pensar en algunas ideas generales para abordar la complejidad que provoca la diversidad en la enseñanza secundaria. A su vez, cuando Pozo (1996, 24) señala que “todos los aprendizajes desdichados se parecen y los felices lo son cada uno a su manera”, nos apremia a pensar soluciones a los problemas planteados por la diversidad.

En este sentido, voy a exponer algunas consideraciones sobre las que cabría estar atentos si nos situamos en el camino de la flexibilidad y adecuación a las necesidades personales y de aprendizaje que la propia diversidad del alumnado conlleva inherentemente; consideraciones aunque proclamadas insistentemente, son silenciadas o no escuchadas por aquellos que no creen que en la acción está, también, la posibilidad del cambio y la mejora de la práctica:

A) Ante una realidad diversa en las aulas se precisa una diversidad en los modos de hacer del profesorado. Ante la heterogeneidad del alumnado no es posible la homogeneidad de los modos de trabajar. Autores como Masip y Rigol (2000) abundan

en esta idea, remarcando la importancia de la diversificación de las maneras de hacer, de los lenguajes, de los contextos en los que se quiere trabajar, destacando la necesidad de utilizar estrategias de trabajo alrededor de proyectos compartidos por encima de los métodos expositivos, así como la preferencia por actividades abiertas que fomenten la comprensión en detrimento de las que potencian la memorización, y una evaluación constructiva del aprendizaje, entendiendo que éste no es un proceso lineal de acumulación de contenidos y actividades. Todo ello para adecuar los ritmos de trabajo dando cabida a los alumnos más lentos que por esta circunstancia no deben ser penalizados.

Asimismo, la diversidad no puede plantearse como un listado de programas a gusto de consumidor. No puede atenderse la diversidad un día y otro no, como me comentaba una profesora: “hoy he hecho una clase de diversidad” refiriéndose a la organización del trabajo en el aula por parejas. La diversidad no es un módulo en el entramado educativo de los centros. La diversidad implica un modo/s de encarar la enseñanza y el aprendizaje.

B) Profundizar en la idea de que el medio utilizado se convierte también en mensaje. Fenstermacher y Soltis (1998) ahondan en esta idea señalando que los estudiantes aprenden no sólo sobre lo que se les enseña sino sobre cómo se les enseña, lo que llega a formar parte del contenido. En esta línea, los autores indican que puede llegar a ser muy destructivo pedir a los estudiantes una “manera” que el docente no posee, o en el mejor de los casos no exhibe:

Todos hemos tenido docentes de este tipo: el profesor de ciencias que les pide a sus estudiantes que tengan un pensamiento crítico, pero nunca se aparta del problema planteado en el texto o de las respuestas que dan los manuales para docentes; el profesor de arte que habla incesantemente de ser creativo y expresivo, pero en el aula siempre estructura del mismo modo las tareas que encarga y le da rigurosa importancia a la pulcritud de los trabajos; el maestro de la escuela elemental que les aconseja a sus alumnos compartir sus cosas, pero se enoja si alguien olvida un lápiz o toma alguno de los materiales que él tiene en su escritorio (Fenstermacher y Soltis, 1998, 90).

C) Adecuar los tiempos y los espacios a las necesidades de socialización del alumnado es una necesidad imperante en los centros. El tiempo y el espacio no son elementos secundarios en la vida escolar, y simplemente no lo son porque delimitan la misma acción del profesorado y lo que sería pensable o deseable. Como ha puesto de manifiesto Hargreaves (1992), el tiempo escolar en las organizaciones muy estructuradas, donde todo tiende a especializarse, es de carácter más monocrónico que policrónico, lo que incide en la estereotipación de contenidos y tareas, y lo que es más importante, afecta al alumnado.

Cuando la acción transcurre de forma lineal se atiende más a las exigencias de las tareas que a la de los alumnos que las han de realizar. En esta línea, Gimeno Sacristán

(1993, 43) afirma: “Es como si la apariencia del discurrir de la acción importase más que los cambios que la acción intenta producir, como si la dimensión física del tiempo fuera más determinante de la práctica que el tiempo fenomenológico vivenciado”. Podría, pues, aducirse, de acuerdo con Husti (1992), que el uso del tiempo sincrónico es contrario a diversificar las prácticas escolares, y así prevalece el discurso monocorde de cada docente en un tiempo determinado, en el cual los alumnos han de realizar una actividad detrás de otra al unísono.

Además, el tiempo uniforme e inmutable tiene entre sus efectos uno, a destacar por su incidencia en magnificar las desigualdades: se tiende a dejar las tareas y los procesos de aprendizaje sin terminar adecuadamente, lo que crea una diferenciación entre los alumnos “con la probabilidad de que, progresivamente, se irá acumulando la evidencia para los profesores de que unos trabajan mejor que otros y se pasará al juicio de evaluación de que unos “son buenos alumnos” y otros no, lo que sirve como información de las evaluaciones explícitas que se realizan” (Gimeno Sacristán, 1993, 44).

Por otra parte, el espacio sincrónico, es decir, en el cual todo el alumnado ha de hacer lo mismo en el mismo lugar incide, también, en las posibilidades de ofrecer diferentes alternativas para alumnos diversos. Los edificios escolares están pensados para agrupar alumnos según su edad, factor que ayuda a homogeneizar las prácticas docentes. Como expresan Cela y Palou (1997, 70): “Recuerdan demasiado una cuadrícula de libreta; tantos alumnos por aula, alumnos y alumnas de una misma edad con un maestro o un profesor al frente”. En la misma línea, comparto con González (1993) que esos espacios, fundamentalmente las aulas, no invitan a ser ocupados por los estudiantes, dada la ausencia de signos de identificación de un grupo humano. A lo que hay que añadir que la falta de espacios o la saturación de los mismos ha propiciado “no sólo problemas de funcionalidad para el trabajo sino de convivencia y empeoramiento de las relaciones” (Santos Guerra, 2000, 134).

D) Fomentar el trabajo colegiado de los docentes debería ser un objetivo prioritario de los centros de secundaria. Sin embargo, la colegialidad artificial, de la que ha dado cuenta Hargreaves (1996) al hablar de la “balcanización”, es la que caracteriza la organización de estos centros a partir de su estructura por departamentos. Ello conduce a un deterioro de la comunicación entre los docentes, a la indiferencia o a que determinados grupos actúen de manera independiente (Fullan y Hargreaves, 1997). Así, en palabras de Santos Guerra (2000, 132): “los fines compartidos desaparecen o se oscurecen bajo la fuerza que adquieren los fines particulares”.

Y, entre otros aspectos, una consecuencia de la balcanización es la tendencia a rutinizar las prácticas profesionales: “¿Cómo se plantean las acciones para el siguiente curso (agrupamiento de alumnos/as, asignación de tutores/as, organización de sesiones de evaluación, reuniones con padres y madres...)? La respuesta es “como siempre”, “como el año pasado”... La inercia es el cáncer de las organizaciones” (Santos Guerra, 2000, 133).

No cabe duda de que la cultura de la colaboración es no sólo compleja por las

condiciones en las que ha de desarrollarse —lo que implica directamente a las autoridades educativas—, sino de la misma manera porque su construcción supone una “larga travesía evolutiva” (Fullan y Hargreaves, 1997, 86), para lo que: “hace falta, también, el convencimiento y la voluntad, por parte del colectivo, de que vale la pena trabajar desde principios compartidos” (Salinas Fernández, 1994, 85-86). Y vale la pena porque el trabajo en equipo hace posible pensar una respuesta más ajustada a las necesidades del alumnado y contribuye a la mejora de la práctica docente.

E) Promover proyectos que permitan, desde la reflexión compartida, profundizar en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, entiendo que es más que una necesidad una exigencia de todos los profesionales de la educación. Si reinterpretar la enseñanza secundaria es un requisito para la mejora y adaptación de la enseñanza a los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, y para el desarrollo profesional satisfactorio de la función docente, no me cabe duda de que hay que romper con la mentalidad tecnocrática que divide jerárquicamente a los expertos —que elaboran teorías, planifican el currículum, etc.— y al profesorado —que aplica lo que los especialistas han elaborado o dictaminado—.

Conell (1997, 155), muy acertadamente expresa, refiriéndose al profesorado: “No necesitan que una ciencia de la educación abstracta (o de la Administración) les diga lo que tienen que hacer. De ahí la irritación que a menudo demuestran ante la irrelevancia o la inutilidad de la mayor parte del conocimiento que la universidad produce en nombre de la investigación “básica””.

Si compartimos con Fullan y Hargreaves (1997, 36) que las propuestas de cambio “se reducen a la nada si los profesores y profesoras no las adoptan en sus respectivas clases y no las traducen a una práctica eficaz en el aula”, también deberíamos estar de acuerdo en que la reducción de la enseñanza a una cuestión meramente técnica y gobernada por expertos externos a los centros, contribuye —tal y como indica Pérez Gómez (1992)— a dificultar el control democrático por parte de los docentes y la sociedad.

Así pues, limitar la actividad profesional a una acción prioritariamente técnica ha llevado a incrementar la distancia entre la teoría y la práctica, entre los investigadores y los ‘prácticos’. Y una de las consecuencias inmediatas de esta situación ha sido el menosprecio hacia las aportaciones teóricas, tornándose, a menudo, insalvable el distanciamiento entre el saber académico y el saber práctico, en detrimento de la calidad de la enseñanza.

Abordar educativamente la diversidad requiere esa tan necesaria como urgente relación entre la teoría y la práctica, lo que implica reconsiderar el papel del docente como investigador *en y desde* su propia práctica. Ello no excluye la participación de asesores o investigadores externos en proyectos de innovación. Sin embargo, el cambio cualitativo está en la aproximación a los problemas que se viven en los centros, con diseños metodológicos sensibles a la complejidad, diversidad y singularidad de la vida

de las aulas y los centros. A la vez, es tan importante como inaplazable reivindicar que se reconozca la investigación del profesorado como parte de su trabajo.

Preguntas fundamentales a las que he aludido en algún párrafo anterior, requieren respuestas creativas y racionalmente argumentadas. Respuestas que sólo pueden provenir de la investigación colaborativa en la construcción de significados relevantes para el aprendizaje y la enseñanza. Desde este enfoque, creo como Wells (2000, 32), que no es acertado decir a los docentes lo que tienen que hacer, sino que: “es mucho mejor invitarlos a mirar a lo que está pasando en sus aulas y entonces hablar con otros profesores sobre lo que hayan encontrado, porque entonces ellos ven el cambio que desean hacer”.

F) Si bien el cambio y la innovación viene de la mano, en parte, de la formación inicial y permanente del profesorado, es justo decir que esta formación no puede (no debe) alejarse de las necesidades reales de los docentes en sus contextos específicos de trabajo. En nuestro contexto, las insuficiencias de la formación inicial de los docentes de secundaria son obvias por no decir que las alternativas al CAP están hibernando. Repetidamente se ha insistido en que para hacer realidad la comprensividad y diversidad es imprescindible la formación del profesorado, ya que se ha constatado, por parte de los mismos docentes, que no han sido formados para afrontar la enseñanza de grupos de alumnos y alumnas heterogéneos, ni para organizar propuestas diversificadas de enseñanza-aprendizaje que respondan a esta diversidad.

No obstante, quiero indicar que a al hablar de formación debemos, en primera instancia, mirarnos al espejo. La innovación ha de estar presente, necesariamente, en la enseñanza universitaria, aunque como bien señala Imberón (1996, 72) “el profesorado y las instancias universitarias no son conscientes de que esta innovación debe empezar en el interior de la institución, con las personas que intervienen en los procesos y que colaborando estrechamente reflexionan en la acción sobre los acontecimientos profesionales de su teoría-práctica”.

Entender, aceptar y abordar la diversidad exige una formación que responda a las necesidades definidas por la escuela, sentidas y expresadas por todos sus miembros, y parte de la reflexión individual y colectiva del equipo docente, sobre la dimensión teórico-práctica de los problemas del aula. Consiguientemente, y como se recomienda desde el modelo de formación centrada en la escuela, el centro educativo es el lugar de formación prioritario para conseguir los objetivos que perseguimos. Por tanto, urge reorientar las acciones formativas que den respuesta a las necesidades del profesorado, en el marco de un proyecto que apuesta por el protagonismo de los equipos docentes, su participación y reflexión sobre la práctica.

En relación a la formación inicial, es necesario replantear el rol del profesorado en la institución universitaria. De acuerdo con Marcelo y Parrilla (1991, 59): “frente a un profesor que imparte conocimientos teóricos, que conoce las respuestas, se plantea la necesidad de contar con formadores que ayuden a los futuros profesores a conectar el

conocimiento teórico con situaciones prácticas. Situaciones que fuercen a los futuros profesores a realizar elaboraciones teóricas sobre la base de descripciones problemáticas de la realidad”.

Aún cuando el contexto universitario es más dado a la acción individual frente a la colectiva, a la acción investigadora frente a la docente, no debemos dejar de manifestar la apremiante necesidad de cambio de la institución universitaria y los docentes que en ella trabajamos.

Para finalizar, incluso cuando el presente se manifiesta inestable y el futuro se vislumbra incierto, Kemmis nos devuelve un indicio de esperanza al recordarnos que puede haber algún sendero por el que vale la pena transitar:

...las escuelas no pueden asumir la responsabilidad primaria de cambiar la sociedad. Existen otras instituciones a quienes tal tarea les corresponde en mayor medida. Pero, al igual que esas otras instituciones, las escuelas desempeñan cierto rol en los procesos de cambio: permitiendo que estudiantes y profesores vivan experiencias valiosas, cambian la sociedad. Las escuelas son instituciones sociales: creando determinadas formas de vida escolar; crean formas de vida social que en mayor o menor medida, reproducen o transforman la sociedad (Kemmis, 2000, 13).

REFERENCIAS

- Blanco, N. (1995). La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática. En A.J. Fernández Sierra (Coor.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 17-65). Málaga: Aljibe.
- Cardús, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- Cela, J. y Palou, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 68-70.
- Conell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu.
- Forteza, M.D. (1998). Medidas de atención a la diversidad en la ESO: Los programas de diversificación curricular en el punto de mira. En R. Pérez Pérez (Coor.), *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 561-574). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Forteza, M.D. y Verger, S. (2000). La diversificación curricular en la secundaria obligatoria: ¿Qué claros u oscuros matices revelan su aplicación? *Innovación Educativa*, 10, 153-165.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En A. Muñoz y J. Rué (Coors.), *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 29-51). Barcelona: UAB/ICE.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, M. (1993). Otros espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 52-54.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hustí, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Kemmis, S. (2000). Reflexiones en torno al problema de la transición escuela y sociedad. *Kikirikí*, 58, 11-17.
- Malaguzzi, L. (1987). Context social en què es produeix la integració de la diversitat. *Perspectiva Escolar*, 119, 5-10.

- Marcelo García, C. y Parrilla Latas, Á. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo García y otros, *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marchesi, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Masip Utset, M. y Rigol Muxart, A. (2000). L'aula, escenari de la diversitat. En M.M. Aldámiz-Echevarría y otros, *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat* (pp. 13-35). Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, Á. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pozo Muncio, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Salinas Fernández, D. (1994). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 81-87.
- Santos Guerra, M.Á. (2000). El círculo vicioso/virtuoso de la organización educativa. En J.I. Rivas Flores (Coor.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 125-137). Málaga: Aljibe.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Swenson, L.C. (1987). *Teorías del aprendizaje. Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2000). Comunidades de investigación: una trayectoria profesional (entrevista con... Gordon Wells). *Kikirikí*, 58, 25-34.