

SECUNDARIA

Nadie niega que es en la educación secundaria obligatoria donde se concentran con especial agudeza la mayoría de las dificultades derivadas de la aplicación de los principios psicopedagógicos de la LOGSE a

la vida de las aulas. En efecto, la extensión de la educación obligatoria y comprensiva hasta los dieciséis años, incorporando a ella las enseñanzas anteriores de Formación Profesional de Primer Grado y de los dos primeros cursos del BUP, está creando una serie de dificultades que no son sino un reflejo de los distintos obstáculos con que se encuentran el profesorado y los centros educativos a la hora de concretar el modo en que se abordarán los objetivos de la educación secundaria obligatoria. En este contexto de dificultades destaca como una asignatura pendiente en los institutos de educación secundaria la atención, desde otras actitudes y desde otra organización pedagógica, a la diversidad de necesidades educativas de un alumnado con diferentes motivaciones, capacidades e intereses.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

VICENT TIRADO*

Este artículo pretende abordar, aunque no en toda su extensión y profundidad, los aspectos más significativos que caracterizan la diversidad en la educación secundaria obligatoria, las dificultades más sobresalientes detectadas en el diseño y puesta en práctica de actividades de atención a dicha diversidad en algunos de los institutos que anticipan esta etapa obligatoria y señalar determinadas actuaciones que ayuden a satisfacer las necesidades del alumnado en este tema.

Antes de acometer la reflexión sobre los tres aspectos reseñados, es conveniente que definamos y desarrollemos con cierta amplitud el concepto de atención a la diversidad que se contempla en la LOGSE puesto que nos será muy útil para profundizar en lo que va a ser el núcleo fundamental de este artículo.

1. El concepto de atención a la diversidad

El sistema educativo, en su tramo obligatorio, establece una enseñanza comprensiva y diversificada cuya caracterización implica el desarrollo de una serie de ideas esenciales.

En primer lugar, la enseñanza obligatoria debe ofrecer una formación básica y común a todos los ciudadanos, lo que conlleva una enseñanza no selectiva ni discriminatoria. Ello significa un currículo de carácter multicultural, es decir, que contemple las diferentes culturas del alumnado entendidas éstas en un sentido amplio, es decir, no sólo en lo referente a las distintas etnias sino también a las diferentes concepciones, ideas y valores que cada grupo social ostenta. Pero también implica una ordenación curricular integradora, es decir, que el currículo ofrezca idénticas posibilidades de educación y, en lo primordial, asegure los mismos aprendizajes a todo el alumnado, independientemente de cuál sea su situación personal y social en los diferentes ámbitos de la vida.

En segundo lugar, hay que ofrecer, al mismo tiempo, una enseñanza flexible y diversificada puesto que existen grandes diferencias entre los alumnos y alumnas en relación con sus capacidades, intereses y motivaciones y, sobre todo, cuando la escolarización se extiende a jóvenes que hoy se sitúan al margen del sistema educativo. Por eso es importante que la mencionada flexibilidad se refiera a aspectos de currículo, de organización, de estructura y de normas de funcionamiento.

En tercer lugar, la educación secundaria obligatoria constituye el último tramo de la enseñanza obligatoria, por lo que se configura como una etapa educativa autónoma que debe poner énfasis en

conseguir la formación integral del alumnado y en favorecer su inserción social y laboral, poniendo de relieve, al mismo tiempo, que existen pluralidad de formas de llevar ésta a cabo. Con ello no se quiere perder de vista la dimensión propedéutica de la etapa pero sí insistir en el hecho de que subrayarla implica reforzar el carácter selectivo de la enseñanza pues entonces ésta se organiza teniendo demasiado en consideración los requisitos que se derivan de las ofertas de escolarización posteriores, lo que conduce a sobrecargar determinados contenidos en detrimento de otros.

En conclusión, el criterio de comprensividad o, lo que es lo mismo, la necesidad de contemplar en esta etapa las características de todos los alumnos y de todas las alumnas, conlleva necesariamente el principio de atención a la diversidad en el sentido de promocionar una enseñanza adaptativa, entendida ésta como una serie de actuaciones educativas que, desde un referente curricular básicamente común, realiza respuestas educativas ajustadas y adecuadas a las necesidades de cada uno de los estudiantes. De tal manera es todo ello cierto que la calidad de la educación se valora por la aptitud que el sistema educativo tiene para generar respuestas educativas adecuadas a las diferencias y a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas.

Desde esta perspectiva, pues, la atención a la diversidad es consustancial a la propia reforma educativa de tal forma que sin su concreción en la actividad educativa en los institutos, tanto en los aspectos generales como en los concretos del aula, los objetivos y las finalidades que señala la LOGSE quedarían anulados.

Consecuentes con estos principios es necesario que sigamos profundizando en algunas ideas que nos proporcionen los elementos que nos permitan comprender mejor el verdadero alcance de la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. En efecto, el primer factor que hay que considerar es que la atención a la diversidad se refiere a la individualización de la enseñanza, lo que implica considerar, en todo momento, las características de todos los alumnos y los procedimientos educativos que éstos utilizan para acercarse a aquélla.

El segundo factor que hay que tener en cuenta es que las conductas educativas y de aprendizaje de un alumno sólo se pueden interpretar por la interrelación que, en un momento concreto, se establece entre las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, de tal forma que ninguna de éstas explica por sí sola el comportamiento de los estudiantes. Esto es muy importante porque demasiadas veces hemos constatado actuaciones educativas referidas unilateralmente a los niveles de conoci-

miento de los alumnos obviando no sólo los otros dos factores sino incluso que alguno de éstos está determinando su competencia curricular. Es más, muchas veces el profesorado afirma: "este alumno es capaz pero no quiere", o al revés, y con ello suelen justificar el comportamiento de los alumnos como si se tratase de una característica consustancial a la naturaleza humana, eludiendo que los tres aspectos señalados —intereses, capacidades y motivaciones— se aprenden y por tanto deben enseñarse.

El tercer factor que hemos de tener presente es que el aprendizaje o la esencia de aprendizaje de un alumno o alumna es fruto de la interacción que se produce, en una situación determinada, entre sus características personales y las características propias de la práctica educativa del profesorado del aula. De nuevo se cometería un error gravísimo si la explicación del comportamiento del estudiante se basase exclusivamente en uno sólo de los polos y no en su interacción. En educación secundaria existe una tendencia a poner el acento unilateralmente en las características del alumnado cuando éste no aprende suficientemente.

Por último, la atención a la diversidad consiste en poner el énfasis en procurar que se dé el mayor ajuste posible entre la actividad educativa del profesorado y las necesidades del alumnado. Por eso la estrategia general de enseñanza que debe adoptarse es la adaptativa, entendida como la utilización constante de procedimientos y de respuestas educativas diversificadas y diferentes que permitan al alumnado alcanzar los objetivos y los contenidos que se consideran indispensables para su desarrollo. Se trata de que, tomando como referente los aspectos curriculares que son comunes y básicos para todos, los caminos, recursos e itinerarios que empleen los estudiantes para alcanzar los objetivos sean diferentes y variados gracias a las ayudas también variadas que les presten los profesores.

2. La diversidad en la educación secundaria obligatoria

De las ideas y principios expuestos hasta este momento se desprende, entre

"La enseñanza obligatoria debe ofrecer un currículo de carácter multicultural, es decir, que contempla las diferentes culturas del alumnado, no sólo en lo referente a las distintas etnias sino también a las diferentes concepciones, ideas y valores que cada grupo social ostenta"

otros aspectos, que las dificultades de aprendizaje no surgen de las posibles limitaciones de un alumno o alumna sino, fundamentalmente, de sus condiciones educativas y de escolaridad y de si éstas se adecuan a las características de aquéllas. Esto significa que la respuesta pedagógica que se genere debe basarse en las características del alumnado y, sobre todo, en la calidad del entorno educativo y curricular tanto en su dimensión institucional como en la más particular.

Estos criterios son fundamentales para analizar y reflexionar sobre cómo se manifiesta la diversidad en la educación secundaria obligatoria pues, en buena parte, ésta es consecuencia de las condiciones educativas y organizativas en que se desarrolla la vida en los institutos. Dicho de otra manera: las necesidades educativas de los alumnos remiten a aspectos que tienen que ver con el contexto social, cultural y familiar, con su historia escolar, con las ofertas educativas que se le están proponiendo en esos momentos y, evidentemente, con las condiciones personales de su desarrollo.

Las diferencias naturales que existen entre los alumnos se multiplican en la educación secundaria obligatoria y, por tanto, un mayor número de ellos necesita, en esta etapa, de respuestas educativas diferenciadas e incluso específicas. En efecto, existen considerables diferencias en la capacidad de aprendizaje y entre los intereses y las motivaciones de determinados alumnos y las de sus compañeros del mismo grupo, lo que lleva, en algunos casos, que las necesidades de unos y otros estén muy alejadas e incluso puedan llegar a ser opuestas. Por eso, en un aula conviven alumnos que se esfuerzan en cualquiera de las situaciones de aprendizaje que se proponen mientras otros estudiantes escasean en estas actitudes y mientras algunos jóvenes han alcanzado el nivel de conocimiento exigido en unas determinadas áreas, otros del mismo grupo muestran un desfase de un ciclo o de varios. También se observa cómo determinados alumnos otorgan un valor considerable a los estudios que realizan y se sienten relativamente satisfechos en el cumplimiento de sus expectativas e intereses, mientras otros estudiantes desvalorizan las enseñanzas que cursan e in-



cluso centran sus expectativas como lograr una buena inserción laboral fuera del aula.

De la misma manera se constata cómo una parte de los alumnos saben obtener provecho de la situación de aprendizaje escolar mientras que otros encuentran serias dificultades para manejar los mecanismos y recursos de aprendizaje que se lo permitan. En efecto, hay estudiantes que saben relacionarse con el profesorado dialogando con él, formulándole las preguntas adecuadas... mientras que otros evitan, al máximo, el contacto con el educador. Lo mismo ocurre en relación con los compañeros y con el trabajo en equipo: no todos los alumnos se desenvuelven "correctamente" según las normas establecidas en el instituto (realizar esfuerzos constantes, estar en silencio, ser obediente...). Esta breve descripción de algunas situaciones que se dan en los centros provoca comportamientos, en algunos casos, de absentismo, abandonos parciales o temporales e incluso conductas distorsionadoras y de enfrentamiento.

Muchas de las necesidades educativas que estas circunstancias provocan son fruto, en parte, de las características de la educación secundaria, del funcionamiento y estructura de los institutos y de la práctica educativa habitual de buena parte del profesorado. Lo que se quiere significar es que únicamente el análisis de la interacción entre las peculiaridades de la educación secundaria obligatoria y su desarrollo en los centros y las características de los alumnos ofrece los parámetros exactos que deben servir para diseñar y concretar las respuestas educativas a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Por todo ello, es importante realizar un breve repaso a determinadas circunstancias que se dan en los institutos y que nos permiten comprender mejor lo que ocurre en ellos cotidianamente e identificar algunas de las dificultades con que se encuentra el profesorado en el momento de intervenir educativamente con éxito.

1. Los aprendizajes que se han diseñado en la educación secundaria obligatoria tienen una dimensión más disciplinar y, por tanto, la organización de contenidos en grandes áreas del saber, caracterís-



WUCIUS WONG

"La educación secundaria obligatoria constituye el último tramo de la enseñanza obligatoria, por lo que se configura como una etapa educativa autónoma que debe poner énfasis en conseguir la formación integral del alumnado y en favorecer su inserción social y laboral"

tica de la educación primaria, se deja de lado. Esta forma de proceder determina que los conocimientos que han de lograr los alumnos sean mucho más especializados porque estos contenidos se incrementan, son más heterogéneos y son más específicos. Todo ello complica, en exceso, el aprendizaje significativo de los mismos. Por eso, si no se toman las medidas adecuadas, tanto en relación con la selección y la organización de los contenidos como la utilización de métodos didácticos acordes con las necesidades de los alumnos, muchos de ellos encontrarán dificultades para alcanzar los aprendizajes del ciclo o del curso, lo que les llevará a "fracasar" innecesariamente y, en consecuencia, demandarán de nuevo respuestas extraordinarias.

2. La actividad pedagógica y curricular en la educación secundaria obligatoria está excesivamente segmentada y compartimentada en diferentes áreas y materias. Ello conlleva que muchos profesores y profesoras, que imparten clase a un desmesurado número de alumnos, no puedan realizar un seguimiento personalizado de su aprendizaje y desarrollo. En este mismo sentido, el alumnado no sólo recibe la intervención de muchos profesores sino que cursa abundantes áreas o materias y éstas se desarrollan en módulos horarios semanales que, en muchos casos, obstaculizan la utilización de estrategias metodológicas y didácticas participativas en las que la formulación de hipótesis, el contraste de las mismas mediante el debate y la comprobación práctica estén presentes.

Estas son condiciones suficientes para que muchos alumnos de la etapa encuentren serias dificultades para llevar a cabo los aprendizajes que se les están exigiendo, lo que, en bastantes ocasiones, genera que se den necesidades educativas diferentes de las que éstos tenían al principio de su entrada en la etapa y de carácter mucho más específico.

3. Es importantísimo que la actuación pedagógica del profesorado sea coherente y responda a los mismos principios psicopedagógicos. La coordinación, resulta, de este modo, fundamental y, en consecuencia, es imprescindible que el profesorado trabaje cooperativamente y en equipo. Una organización escolar que no permita suficientemente la colabora-

"El aprendizaje o la ausencia de aprendizaje de un alumno es fruto de la interacción que se produce, en una situación determinada, entre sus características personales y las características propias de la práctica educativa del profesorado del aula"

ción y coordinación del profesorado, sobre todo del que imparte clase en un mismo grupo de alumnos, obstruye considerablemente la calidad de los aprendizajes de los alumnos e incluso, en algunos casos, los puede llegar a impedir.

3. Algunas dificultades en la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria

Para comprender con amplitud y profundidad la complejidad del desarrollo de medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria, en la forma descrita, es imprescindible que tengamos presentes los distintos aspectos que hemos expuesto en los apartados anteriores, pero en especial los que se derivan de la comprensividad de la etapa y, en consecuencia, de la concepción de la diversidad.

En efecto, este asunto, con ser importante, cobra mayor relevancia porque la Formación Profesional de Primer Grado y el Bachillerato Unificado y Polivalente son enseñanzas no comprensivas y por tanto basadas fundamentalmente en la especialización y en la selección de los alumnos, bien para que se incorporen al mundo productivo y de servicios como técnicos medios, bien para que puedan incorporarse a la universidad, lo que ha determinado en el profesorado determinadas prácticas educativas que, en algunas cuestiones, chocan frontalmente con determinados planteamientos de la reforma educativa que propicia la LOGSE. Analizaremos a continuación algunas de las consecuencias más relevantes que se

desprenden de este cambio de situación y que inciden en la atención a la diversidad de necesidades de los alumnos.

a) La comprensividad conlleva la integración en la educación secundaria obligatoria de todos (o de la inmensa mayoría) los alumnos y las alumnas de las edades correspondientes y por tanto insiste en que los profesionales de la enseñanza realicen todos los esfuerzos posibles para que cada uno de los estudiantes, que tienen condiciones de partida muy diferentes en relación con sus capacidades, intereses y motivaciones, alcance los objetivos de la etapa y en consecuencia la titulación de graduado en educación secundaria obligatoria.

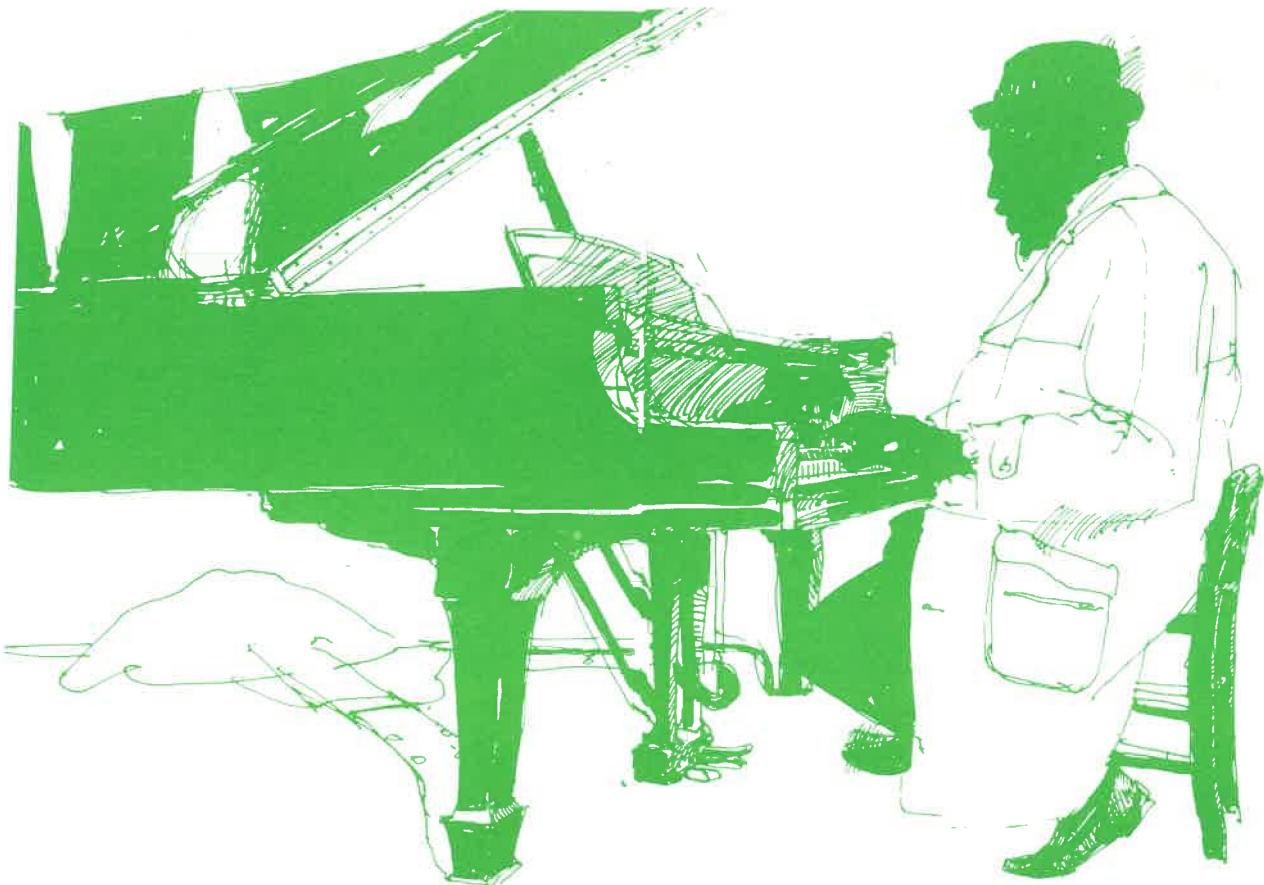
Dicho de otra manera: hay que impulsar una pedagogía para todos y para todas evitando la pedagogía para "élites" que ha estado caracterizando el BUP y, en menor medida, a la FP. En ese sentido, la práctica educativa del profesorado es la que debe ajustarse a las características de los alumnos y no las necesidades de éstos a aquélla, que es lo que ocurre en una enseñanza no comprensiva.

En efecto, en demasiadas ocasiones los profesionales que hemos desarrollado nuestras tareas en las enseñanzas medias, hemos afirmado que "determinado alumno o alumna no pertenece al nivel educativo que está cursando" y por tanto hay que "orientarle o bien hacia la Formación Profesional de Primer Grado si está cursando BUP o hacia aulas taller si está en la Formación Profesional". En esta perspectiva, resulta también preocupante que se encuentren "naturales" y "normales" determinados porcentajes de alumnos suspensos o de superación del nivel educativo correspondiente.

Se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que hoy algunos profesores siguen defendiendo estas concepciones selectivas que son fruto, fundamentalmente, de la dificultad que existe del cambio desde una enseñanza postobligatoria y selectiva hacia otra comprensiva que requiere, necesariamente, de un soporte psicopedagógico y



AKAL



JAZZ MAGAZINE

curricular continuado y de una continuada formación permanente.

b) En la educación comprensiva y básica, como en la educación secundaria obligatoria, los contenidos deben tener una dimensión esencialmente cultural, es decir, deben ayudar a la socialización y al desarrollo de los alumnos en la época que les corresponde vivir. Por eso los contenidos que se han escogido intentan informar de los procesos sociales y deben contribuir a que los alumnos se incorporen a éstos de forma creativa.

De lo hasta ahora comentado se desprende que los contenidos no deben pretender especializar sino ofrecer los elementos necesarios para que los alumnos accedan a los mecanismos indispensables que configuran la cultura básica de cualquier ciudadano o ciudadana. Por eso, es imprescindible que, en cada ocasión, se distingan los contenidos nucleares y sustanciales, que deben ser adquiridos por todos, de los accesorios y complementarios que sólo deben alcanzar los alumnos con mayores posibilidades.

Estos planteamientos apenas se abren camino entre el profesorado y por eso encontramos, en muchas ocasiones, que los programas de cada área o materia son excesivamente extensos y están muy sobrecargados de contenidos, fundamentalmente

de tipo conceptual, mientras en los citadas programas se obvia, demasiadas veces, los contenidos referidos a procedimientos y a actitudes. En estrecha relación con esta situación se constata que, en determinados círculos de profesores, se siguen empleando didácticas y metodologías presididas por la simple transmisión y exposición de los contenidos de las áreas correspondientes, como si por la mera "comunicación" de determinados conocimientos, fundamentalmente conceptos, los alumnos los aprendiesen automáticamente, con lo cual se ignoran los factores y condiciones que hacen posible el aprendizaje. En conclusión, se está más pendiente de la extensión, profundización y especialización de los contenidos que de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas consideraciones son muy importantes pues de los criterios que se utilicen para la selección y para la organización de los contenidos depende que los alumnos lleven a cabo sus aprendizajes. En efecto, hemos constatado que plantear el aprendizaje de determinados contenidos provocaba fuertes desajustes en ciertos alumnos. Se observan algunas tendencias a promocionar contenidos con un marcado tamiz teórico eludiéndose los de carácter más práctico lo que, además de profundizar en el divorcio entre la teoría y la práctica, provoca que

a aquellos se les despoja de su dimensión funcional y de aplicación al entorno ordinario de los estudiantes que resulta imprescindible para determinados alumnos.

En esta perspectiva, lo que le resulta al profesorado más complejo y difícil de asimilar es que en una misma área y en una misma aula se exijan aprendizajes diferentes según las características y necesidades de los alumnos en el contexto del mismo bloque de contenidos y que a todos ellos, si adquieren el nivel de competencia demandado, haya que considerarles con derecho a una calificación óptima y positiva. El profesorado, en general, considera que al otorgarle a los contenidos una dimensión eminentemente cultural y al centrar la enseñanza y el aprendizaje, esencialmente, en los nucleares y sustanciales, lo que se hace es “rebajar niveles”, ignorando sin embargo no sólo la cantidad de alumnos que, precisamente por hacer lo contrario, “fracasan” y no obtienen la titulación correspondiente, sino que algunos de los que alcanzan ésta no han adquirido ni el aspecto cultural ni nuclear de algunos contenidos.

c) Otra de las dificultades que se constata en los institutos es que el profesorado en su conjunto comprenda, y por tanto actúe en consecuencia, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo se interpretan desde una perspectiva interactiva. Dicho de otra manera: es importante que el profesorado asuma que, cuando un alumno o una alumna no aprende suficientemente, la práctica educativa ha contribuido considerablemente al comportamiento de los estudiantes. Mientras esto no ocurra, pocas veces los profesores y las profesoras diseñarán indicadores para evaluar su propia actividad y las consecuencias que conlleva en los aprendizajes del alumnado y por tanto efectuarán respuestas educativas diferenciadas a las necesidades de los alumnos, lo que provocará mayores desajustes y el incremento de las medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

d) La extensión de la escolaridad comprensiva y obligatoria hasta los diecisésis años confiere a la educación secundaria obligatoria la tarea de ocuparse funda-

“La atención a la diversidad consiste en poner el énfasis en procurar que se dé el mayor ajuste posible entre la actividad educativa del profesorado y las necesidades del alumnado. De ahí la utilización de procedimientos y de respuestas educativas diversificadas que permitan al alumnado alcanzar los objetivos y los contenidos indispensables para su desarrollo”

mentalmente de la educación integral de los alumnos, por lo que las actividades de los profesores no solamente han de referirse a cuestiones cognitivas y de instrucción sino también a los aspectos afectivos, de interrelación y de inserción y actuación social.

Estos últimos aspectos que, mayoritariamente y habitualmente, dejábamos en manos exclusivas de la familia de los alumnos, han de ser asumidas por el profesorado. Tal novedad provoca no únicamente desconcierto ante el cambio de función que se les asigna sino también una cierta ignorancia sobre cómo proceder e incluso genera algunas reacciones de rechazo. Por eso no extraña los inconvenientes que existen para que las programaciones y las evaluaciones consideren los aspectos mencionados lo que, además de no fomentar el desarrollo armónico de la persona, ocasiona mayor discriminación en aquellos alumnos que más necesitan reforzar los aspectos afectivos, de interrelación y de inserción social.

e) Una enseñanza adaptativa implica que se adopten medidas y actuaciones de atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en todos los niveles de planificación curricular: en el proyecto curricular de la etapa, en las programaciones de área y en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Esto conlleva que las distintas actividades deban referirse a todos los elementos que constituyen el currículo: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, aspectos metodológicos y organizativos, optatividad... Con esta perspectiva, el profesorado de un instituto debe adoptar decisiones permanentemente de forma colaborativa pues sólo de esa manera se garantiza la pluralidad de opiniones y de percepciones sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y por tanto se aseguran respuestas educativas consensuadas y ajustadas a las necesidades de estos.

En este punto radica una de las mayores dificultades entre ese profesorado de educación secundaria que tradicionalmente se ha caracterizado por ser muy buen “comunicador” e “informador” de conocimientos pero no tanto por saber interpretar correctamente el currículo oficial a la luz, por una parte, del proyecto



JOOST SWARTE

social y cultural al cual aquél obedece y, por otra, de las características del alumnado y de su entorno que, irremediablemente, debe conducir a los enseñantes a flexibilizar sus propuestas educativas y curriculares.

Hemos de convenir, sin embargo, que para que el profesorado realice las actividades descritas es imprescindible que se dote de una estructura organizativa que le permita adoptar cooperativamente las decisiones correspondientes. En ese sentido es fundamental que el instituto incorpore, como mínimo, una serie de órganos de coordinación que faciliten la tarea a los profesionales de la enseñanza: la Comisión de Coordinación Pedagógica como encargada de elaborar y de evaluar el Proyecto Curricular de Etapa, los departamentos didácticos que aseguren las programaciones de ciclo y de curso, los equipos educativos de grupo (conjunto de profesores que intervienen con un mismo número de alumnos), coordinados por el tutor, que garanticen la coordinación de las programaciones de aula, el seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la coordinación de tutores que permita reflexionar y establecer líneas de actuación tanto en su tarea en los equipos educativos como en la tutoría de grupo e individual.

La cultura organizativa de los institutos se ha centrado casi exclusivamente en el claustro y en los seminarios o departamentos. Por eso se puede afirmar que en contadas ocasiones se llega a plantear la existencia de equipos educativos estables que, a nuestro entender, es el único órgano, que en coordinación con los departamentos, puede asegurar respuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades del alumnado.

Desde esta perspectiva hemos de referirnos a dos circunstancias determinantes: en primer lugar, a los criterios que habitualmente se utilizan para la distribución de grupos y horarios del profesorado que, en la mayoría de casos, no se rigen por el criterio pedagógico de facilitar la coordinación del profesorado, en especial de los equipos educativos; en segundo lugar, a las normas que regulan la convivencia en el centro que, por una parte, acostumbran a responder a modelos cercanos a los de los alumnos que tie-



JOOST SWARTE

“Los contenidos no deben pretender especializar sino ofrecer los elementos necesarios para que los alumnos accedan a los mecanismos indispensables que configuran la cultura básica de cualquier ciudadano o ciudadana. Es imprescindible distinguir los contenidos esenciales de los accesorios”

nen depositadas grandes expectativas en el sistema educativo ignorando otras culturas y sensibilidades y, por otra, es usual que estén presididas por criterios eminentemente correctores y no tanto por principios de diálogo y de negociación, lo que evidentemente favorece sólo a unos pocos.

f) Es conveniente que, antes de finalizar este breve recorrido sobre los obstáculos más sobresalientes con que se están encontrando los profesores a la hora de atender a la diversidad del alumnado, nos refiramos a las actitudes, más generalizadas, que provocan la utilización o no de las medidas específicas y extraordinarias. Cuando algunos alumnos tienen dificultades de aprendizaje y no “siguen” la clase, frecuentemente se adopta la medida de desdoblarse el grupo pero sin cuestionarse por qué hay que actuar así y sin preguntarse qué aprendizajes se llevan a cabo con esos alumnos, de tal forma que constatamos muchas veces que se les sigue imponiendo la misma programación que a los demás. De la misma manera, a los alumnos con graves problemas de aprendizaje o de conducta se les reserva el recurso fácil de la permanencia de un año más en un ciclo o curso donde, salvo en contadas ocasiones, se repiten los mismos procesos instructivos y curriculares que les llevan a suspender.

En relación con las *adaptaciones curriculares significativas* y con los *programas de diversificación curricular* se detectan bastantes actitudes en las que el profesorado manifiesta no sólo no estar preparado sino también necesitar de profesionales especializados que se hagan cargo de esos alumnos eludiendo sus responsabilidades. Muchas veces esto es una consecuencia de que el profesorado no ha podido desarrollar suficientemente, por falta de apoyos y formación adecuada, las actuaciones educativas y curriculares que se han descrito en los cinco apartados anteriores.

(*) Vicent Tirado Bausá es profesor de enseñanza secundaria y en la actualidad director de Planificación y Gestión de Centros del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 35 23).