



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 02/05/2012

Fecha de aceptación 24/10/2012

COLABORACIONES/MISCELÁNEA

LOS OBSTÁCULOS PARA DESARROLLAR UNA PERSPECTIVA CURRICULAR SENSIBLE A LAS DIFERENCIAS Y LAS POSIBILIDADES DE CAMBIO EN LA PRÁCTICA

The obstacles to develop a sensible curricular perspective to the differences and the possibilities to change in the practice



Carmen García Pastor
Universidad de Sevilla (España)
E-mail: pastor@us.es

Resumen:

En este trabajo planteamos la respuesta a la diversidad como una cuestión de justicia curricular, señalando, por una parte, los obstáculos que impiden el avance hacia un currículo más justo, más responsable con el reconocimiento de las diferencias; por otra, revisando algunas cuestiones que se deberían tener en cuenta, en la práctica, si entendemos que el profesorado no ha de responder sólo a las necesidades comunes, sino también a las necesidades particulares del alumnado, pues en esto consiste una política de reconocimiento de las diferencias. Finalmente, señalamos algunos elementos claves para cambiar la práctica que se derivan tanto de las aportaciones de la literatura especializada como de nuestro propio trabajo desarrollado con el profesorado.

Palabras clave: *Diversidad, política educativa, currículum.*

Abstract:

We assume in this work that, meeting with diversity in education is a question of justice curriculum. On the one hand, we point out the obstacles that prevent from advancing to a curriculum which is more equitable, more responsive to the recognition of differences. On the other hand, we revise some questions that should be taken into account in practice, if we think that teachers have to meet not only with common needs of students but also with the particular ones, because that is precisely what a policy of recognition of differences means. Lastly, we point out some important elements to change practice that stem from specialized literature and from our own work developed with teachers.

Key words: Diversity, education policy, curriculum

1. Introducción

En este trabajo plantearemos la respuesta a la diversidad como una cuestión de justicia curricular, señalando, por una parte, los obstáculos que impiden el avance hacia un currículo más justo, más responsable con el reconocimiento de las diferencias; por otra, revisando algunas cuestiones que se deberían tener en cuenta, en la práctica, si entendemos que el profesorado no ha de responder sólo a las necesidades comunes, sino también a las necesidades particulares del alumnado, pues en esto consiste una política de reconocimiento de las diferencias.

Las ideas que respaldan el desarrollo de un currículo más responsable están asociadas al desarrollo de escuelas progresistas. Como nos recordaba Linda Darling-Hammond (2001), muchas escuelas fundadas por educadores progresistas en el siglo pasado fueron extraordinariamente exitosas, del mismo modo que lo son en la actualidad aquellas que han conseguido instaurar un currículo centrado sobre temas relevantes e importantes para su comunidad, teniendo en cuenta los intereses de sus estudiantes y sus necesidades de desarrollo. Estas escuelas se caracterizan porque su enseñanza es más experimental, está orientada a la investigación, y sus sistemas de gestión son más democráticos.

Estas características coinciden con las que otros autores han señalado como características de las escuelas democráticas (Apple y Beane, 2000), o con las que Rudduck (2002) señala para los proyectos educativos asociados a una educación comprensiva. Para esta autora es importante que las experiencias educativas que se le ofrezcan al alumnado ganen cada vez mayor coherencia. Características similares a las que ha puesto en práctica el sistema educativo finlandés, uno de los que mejores valoración ha obtenido en los últimos informes sobre la educación en Europa.

Pero, en general, como señala Darling Hammond (2001), los responsables políticos parecen poco sensibles a la pluralidad de los cambios necesarios para mantener el mensaje renovador de los movimientos progresistas. Tanto en los EEUU como en nuestro contexto, un currículo basado sobre los libros de texto, orientado hacia la transmisión superficial del conocimiento sigue caracterizando la práctica educativa, no haciendo mella en ésta las aspiraciones de renovación de las últimas reformas. Así, aunque las reformas progresistas han suavizado las barreras educativas, no han conseguido cambiar las experiencias de los/las escolares menos favorecidos, porque ha seguido dominando un modelo de enseñanza poco sensible a las diferencias. Como señala Au (2011), para el contexto estadounidense, en la actualidad, más de alejarnos de este modelo que procede de una concepción taylorista de la enseñanza, estamos ante un nuevo taylorismo, un nuevo ímpetu para la estandarización del currículo. Esta tendencia no nos puede resultar desconocida puesto que una de sus características esenciales es que se vuelven a utilizar pruebas estandarizadas para medir la

eficacia del sistema educativo, lo que redundará en un cambio en la enseñanza que también se estandariza para preparar al alumnado para que responda a estas pruebas. En el caso de los high-stakes en Estados Unidos, el contenido del currículum se orienta hacia lo que demandan los tests, la estructura del conocimiento del contenido curricular cambia de igual forma hacia la fragmentación demandada en los test (p. 30).

Consecuentemente, el profesorado es animado a usar materiales curriculares “preparados” que no requieren de creatividad o toma de decisiones, todo lo que debe enseñar está bien delimitado. En algunos casos se han comercializado estos materiales en los que se dice al profesorado exactamente qué página debe usar cada día así como cada palabra y línea que debe tener en cuenta para decir mientras enseña... (p. 32). En nuestro contexto no han dejado de usarse materiales comercializados (libros de textos) que incluyen la guía para el profesorado, en contra de todas las orientaciones de una política coherente con una enseñanza comprensiva, por lo tanto el riesgo a que se afiance esta tendencia está muy presente.

Todo lo contrario de lo que necesitamos para responder a la diversidad: un modelo adaptado y flexible que proporcione diferentes opciones de aprender. Una alternativa que sólo es viable si el profesorado tiene el conocimiento necesario para actuar responsablemente y, también, la oportunidad de buscar soluciones a los problemas de la práctica, entendiendo que éstos carecen de una respuesta única. Este es un modo de entender la práctica educativa más complejo, puesto que debe compaginar las expectativas comunes de aprendizaje con las diferentes formas para llegar a ellas. Pero es, sobre todo, una práctica más justa, puesto que tiene en cuenta el derecho a pretender de cada cual, contemplando las diferencias.

Florian, Young y Rouse (2010) se han referido a algunos conceptos claves asociados a este cambio necesario en el profesorado:

- Comprender que el desafío debe centrarse en la respuesta a las diferencias humanas de manera que éstas se incluyan más que excluir al alumnado que es diferente en las aulas ordinarias.
- Esta comprensión se hace visible cuando el profesorado trabaja extendiendo lo que es común para todos, y se opone a hacer algo “adicional” o “diferente” para los que experimentan dificultades.
- Esto supone un esfuerzo pedagógico complejo que depende de un cambio en la forma de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje para aquellos que trabajan con alumnado con dificultades con procedimientos “adicionales” o “especiales”, hacia la creación de lecciones y oportunidades de aprendizaje que posibiliten que todo el alumnado participe en la vida de la clase.

Esto más que defender la necesidad de adaptarse a las diferencias individuales del alumnado, defienden una posición más justa y equitativa, responder a las necesidades de todo el alumnado con un profesorado formado para mejorar la calidad de lo común, y trabajar para ampliar su conocimiento tomando responsabilidad sobre el aprendizaje del alumnado que experimenta dificultades, en vez de mandarlo al especialista.

En este trabajo presentamos algunas orientaciones prácticas en esta dirección, pues en la misma línea que estos autores, hemos mantenido en trabajos anteriores (García Pastor, 2000; 2006) que la reforma que necesitamos para responder a la diversidad incluye una revisión del papel que el profesorado tiene en el mantenimiento o el cambio del tratamiento que reciben determinados grupos en la escuela. Esto supone una orientación contraria a la que promueven las medidas oficiales de respuesta a la diversidad. Supone que tanto el profesorado como los especialistas trabajen para que las prácticas de enseñanza respondan a

las necesidades de todo el alumnado, asegurando que nadie queda al margen de las actividades que se desarrollan en las clases.

La necesidad de adaptar la educación a todo el alumnado como consecuencia de una mayor diversidad, es un principio común que podemos ver expresado como conclusión de las necesidades de reforma de los sistemas educativos en diferentes contextos, por ejemplo en Noruega, Nilsen (2010) señala que el gran reto no es la igualdad de acceso, sino conseguir una escuela justa para todos, entendiendo que la creación de una educación adaptada e inclusiva es una cuestión de desarrollo de la escuela y de la construcción de una cultura del aprendizaje sensible con las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado. Para este autor el dilema es, en el mismo sentido que hemos señalado más arriba, como la estandarización nacional del currículum puede influir en las prácticas necesarias para responder a la diversidad. El dilema se plantea en unos momentos en que la política de los gobiernos conservadores ha roto con la tradición socialdemócrata de los gobiernos socialistas anteriores, más proclive al desarrollo de una enseñanza comprensiva.

Deberíamos preguntarnos, tal y como la plantea Nilsen porque es directamente aplicable a nuestro propio contexto, si resulta posible adaptarse a las necesidades del alumnado con una política nacional que prioriza los objetivos académicos comunes; y cómo hacerlo si la indicación más importante que se hace a las escuelas es que se espera que el alumnado progrese acomodándose y adaptándose a los requerimientos de la escuela, poniéndose poco énfasis en el lo que podría ser el propio desarrollo de la escuela para acomodarse al alumnado.

2. La respuesta a la diversidad: una cuestión de justicia curricular

Si el currículum escolar es la oferta educativa que capacita a los individuos para participar activamente en la sociedad, y si esta oferta es concebida como un derecho ¿En qué medida no afecta a los derechos la falta de accesibilidad de ese currículum? La justicia curricular exige un cambio en la práctica de la enseñanza con posibilidad para adaptar contenidos y métodos de enseñanza, de contemplar diferentes formas de aprender. Esto es, una flexibilidad entendida como un amplio abanico de estrategias y la utilización del juicio profesional en situaciones complejas y no rutinarias, en las que se han de perseguir metas múltiples (Darling Hammond (2001: 110).

Desafortunadamente, las políticas educativas no siempre facilitan esta flexibilidad necesaria y, entienden esta necesidad asociada a la dotación de recursos excepcionales. Esto ha ocurrido en nuestro país a partir de la reforma LOGSE, en la que se promueve una enseñanza comprensiva, pero se sigue manteniendo el mismo modelo de enseñanza que se implantó con la Ley de Educación de 1970. La evaluación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía revelaba señalaban que aunque el sentido de la escolaridad en esta etapa se había modificado de forma sustancial, se seguían conservando las prácticas y rutinas académicas que corresponden con otros niveles, esto es a la extinta Educación General Básica (EGB) o al Bachillerato (Pérez Gómez y Sola, 2003). Lo mismo se podría decir del modelo de enseñanza en la Educación Primaria, a la que el cambio no afecta si no es para aliviar la acumulación de problemas que existían en el antiguo ciclo superior de EGB.

Según los datos de tal evaluación, la diversidad se había convertido en la piedra angular de la ESO, y se entendía que: Como en otras tantas estrategias de política social que pretenden favorecer la equidad en grupos humanos con diferencias y desigualdades

sustanciales de origen, también en educación la opción más adecuada consiste en favorecer la singularidad intensificando la atención personalizada a los individuos y grupos más desfavorecidos (Ibidem). Esta forma de entender la respuesta a la diversidad se ve reflejada en la regulación posterior, en la que se propondrán medidas centradas en el alumnado, y no en un cambio necesario de la enseñanza que, como evidencia la propia evaluación, no había cambiado: las exigencias pedagógicas de una enseñanza comprensiva, respetuosa con la diversidad, están todavía por desarrollar en la práctica (p.78).

Efectivamente, la Administración educativa regula la atención a la diversidad a través de medidas excepcionales que tipificarán al alumnado, sin insistir en las exigencias de una educación comprensiva. La propia evaluación sugiere la necesidad de un currículum relevante y flexible, que podría ser entendido como adaptaciones curriculares leves o profundas (sic) para determinados alumnos y alumnas. La diversidad abarca y justifica en estos momentos todas las diferencias incómodas, preservando al sistema de la responsabilidad de enfrentarse a la heterogeneidad, a la singularidad con la que se presentan las particulares formas de ser, lo que lleva a que parte del alumnado vea mermados sus derechos de aprender. No responder a las necesidades particulares, representa hoy, una política mal orientada con respecto al reconocimiento del derecho a la diferencia (Gutmann, 2001)

Podemos, pues, mantener que una política que ha dado respuesta a la diversidad con una representación de ésta equivalente a una desviación, mostrando siempre un cuadro limitativo, reducido y a veces degradante de las personas consideradas diferentes o con características particulares, es una política que está mal orientada. De ahí que el desarrollado normativo posterior haya mantenido un tipo de organización que pretende asegurar la igualdad de oportunidades, a través de respuestas individuales (perspectiva individual), remediadoras, no institucionales tendentes a transformar el currículum (perspectiva curricular) para que sirva a todo el alumnado.

El hecho de que prevalezca un currículum estándar, impide avanzar en una orientación adecuada. No es extraño que el profesorado se sienta desconcertado ante peticiones contrapuestas: responder a la diversidad al mismo tiempo que se exigen los mismos objetivos y la misma forma de llegar a ellos. Los requerimientos de una mayor responsabilidad sobre la toma de decisiones para conseguir unos contenidos educativos adaptados a las características del alumnado, implica que el profesorado se forme en habilidades que le permitan analizar tales características para adaptar sus conocimientos a situaciones concretas de enseñanza. En este plano ideal se plantean tanto los requerimientos de la educación comprensiva, como los de una educación inclusiva a los que la retórica reformista, en nuestro país, alude constantemente.

La política de una “diversidad regulada” que tiende a “asignar diferencias” y a ajustarlas a los sistemas previstos para responder a los/las “diferentes”, no requiere cambios sustanciales en la pedagogía, se inscribe dentro de una tendencia a la descomprensivización que comenzó con la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, 2002) y que la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) no corrigió, en algunos aspectos esenciales. El problema fundamental es que en estas políticas quedan relegadas cuestiones tales como la limitación de oportunidades educativas que implican las ofertas excepcionales para los grupos más desfavorecidos, cuando son desplazados del currículum común, esto es, queda relegada una cuestión de justicia curricular. Las medidas que se anuncian, modificando la organización de la enseñanza secundaria, ahondan en una diferenciación del alumnado que no llegará en las mismas condiciones al finalizar la etapa obligatoria: se elimina un curso de currículum común para eliminar fracaso, no para ofrecer más oportunidades a los más desfavorecidos.

En este contexto político, son muchas las dificultades que encuentra el profesorado para responder a la diversidad, pero entendemos que son de índole diferente y que requieren de diferente consideración para que puedan ser superados:

- El primero es de índole organizativo y se refiere al modo en que la Administración educativa regula la atención a la diversidad, posicionándose dentro del discurso de las dificultades del aprendizaje, que se aleja de la orientación de una educación inclusiva.
- El segundo es de índole teórico y se refiere a las contradicciones existentes entre la propuesta de un modelo de enseñanza comprensiva y el predominio de un modelo técnico de enseñanza que sigue practicando una pedagogía por objetivos.

Ambos explican las dificultades que en la práctica encuentra el profesorado para adaptar la enseñanza a las particularidades de su alumnado, partiendo de un currículum estándar, y de unos materiales, los libros de texto que presentan una propuesta igual para todos, sin considerar las diferencias individuales, las contextuales y las más amplias referidas a las diferentes situaciones socioculturales que están representadas en el alumnado de una clase. Pues, efectivamente, para el profesorado se trata de una cuestión de índole práctica, la de cómo responder a la vez a las necesidades comunes y a las necesidades particulares del alumnado.

3. La regulación de la diversidad o la diversidad regulada

¿En qué medida, dentro de este contexto previo, en el que conocemos las dificultades de instaurar una educación comprensiva o, en el sentido en que hoy la entendemos, inclusiva, la LOE representa una política más comprometida y activa con estos propósitos? Ya hemos argumentado en un trabajo anterior que en la LOE¹ aparecen contradicciones importantes, en cuanto a la respuesta a la diversidad del alumnado se refiere, pues asume el compromiso de una educación sin exclusiones, a la vez que secunda un discurso centrado en las dificultades de aprendizaje del alumnado, tipificando diferencias que llevan a que sean sacados del aula ordinaria, contemplando diferentes modos de escolarización.

Podemos observar que en el título I, dedicado a la organización de la enseñanza, la Ley se refiere a la necesidad de que en la etapa primaria se ponga énfasis en la prevención de las dificultades de aprendizaje, tan pronto se detecten; un lenguaje que no deja duda a que se sigue en el mismo modelo deficitario centrado en los problemas que tiene el alumnado. En la etapa secundaria los programas de refuerzo y flexibilidad en la organización de materias comunes, se aproximan a un modelo comprensivo capaz de responder a necesidades diferentes; sin embargo, los programas de diversificación que operan desde el tercer curso de esta etapa, vienen a suponer una forma de exclusión del itinerario curricular común.

A estas medidas se une las específicas que aparecen en el título II, dedicado a la "Equidad en la Educación". Aquí aunque se explicita que se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponda a unos pocos, se alude a determinados grupos, es decir, se alude a unos pocos, tipificando al alumnado con necesidades específicas de apoyo en determinadas categorías.

¹ El trabajo al que nos referimos es el titulado *¿Representa la normativa actual sobre necesidades educativas especiales una política comprometida y activa con los propósitos de una Educación Inclusiva?* (en prensa).

Con todo, una de las características más destacables de la Ley en cuanto a la regulación de la diversidad se refiere, se centra en el hecho de que la responsabilidad sobre la esta cuestión no resida en el propio centro, dentro de su propia forma de organizarse y planificarse, sino que sea la propia Administración educativa la que mantenga la capacidad de decidir sobre lo que se ha de hacer en casos concretos, al entender que tales decisiones están asociadas a una dotación de recursos extras. Lo que evidencia que la respuesta a la diversidad está asociada a la necesidad de recursos específicos, más que al desarrollo de estrategias de organización y gestión de la enseñanza encaminadas a una mejora que repercuta en todo el alumnado.

Esta forma de actuación en la práctica, en la que la respuesta educativa depende de los recursos, es bien conocida en el ámbito de la educación especial, y sobre ella nos prevenía Ainscow (1995) hace ya casi veinte años. Efectivamente, cuando recomendó que se reconsiderara el modo de responder a las necesidades educativas especiales, señaló que hacer depender la respuesta a las necesidades de una parte del alumnado de los recursos, hacía que el profesorado centrara sus esfuerzos en la lucha por conseguirlos, en vez de centrarse en una mejora de la enseñanza. Es una misma idea en la que es necesario seguir insistiendo, como se pone de manifiesto en trabajos más recientes (Florian, Young y Rouse, 2010).

En definitiva, el marco organizativo que se desprende de la regulación existente favorece la tendencia a mantener un tipo de diagnóstico centrado en el sujeto y medidas especiales que no conducen al reconocimiento de las necesidades particulares (basado sobre el reconocimiento de las diferencias), por lo que no responde a lo que debería ser una política activa para la eliminación de mecanismos de diferenciación, segregación y exclusión dentro de la escuela y de las aulas. De ello se deriva la reproducción de procedimientos tradicionales basados sobre el uso casi exclusivo de las estrategias de individualización de la enseñanza (utilizadas como "tratamiento") para responder a las necesidades especiales de aquellos alumnos y alumnas considerados "incapaces" de acceder al currículum común. Esto supone el abandono de la perspectiva curricular y el afianzamiento de la perspectiva individual, el abandono del discurso de las potencialidades de aprendizaje y el mantenimiento del discurso de las dificultades del aprendizaje. Además, la segregación del alumnado en un ámbito de prácticas específicas lleva consigo:

- La necesidad de incrementar los recursos específicos con personal especializado que los administre.
- El traspaso de responsabilidad sobre la enseñanza de estos alumnos/as desde el profesorado ordinario al profesorado especializado.

La aceptación de definiciones de los alumnos y alumnas en los términos concebidos por otros (especialistas), implica:

- en primer lugar, la consecuente aceptación del marco de interpretación de las diferencias individuales que éstos utilizan;
- en segundo lugar, ignorar los aspectos relativos al contexto y a la situación particular en la que se pueden comprender determinadas situaciones consideradas problemáticas; y
- en tercer lugar, la utilización de conceptos limitados a un ámbito de especialización desvinculados del conocimiento más amplio de la educación, obviando cuestiones fundamentales que afectan a los fines y los medios adecuados para conseguirlos.

Como señalaba Iano (1990), cuando el profesorado acepta al alumnado como es definido e identificado por otros, aunque incluso pueda ser a nivel general, entonces, por implicación, también acepta como legítimo los propósitos educativos y los contextos en los cuales el alumnado fue inicialmente definido como problemático, como inadecuado o como fracasado. Por tanto, cuando no se cuestiona la legitimidad de estas definiciones mediante las

cuales se toman decisiones sobre parte del alumnado, se están asumiendo los supuestos que sirvieron de base a su formulación, ignorando las posibilidades descubiertas para hacer posible un planteamiento curricular más justo. Estas advertencias de Iano no se han tenido en cuenta, pues como evidencia el análisis de Paugh y Dudley-Marling (2011), el conocimiento y la práctica de los profesores noveles se ve constreñido por el poder de la normativa y el discurso del déficit que continua predominando en la cultura educativa, es decir, supone un obstáculo para responder a la diversidad del alumnado. Esto se hace evidente en el uso del lenguaje, en el modo de hablar, por eso para estos autores, tomar conciencia del lenguaje que se utiliza a través de lentes sociales críticas podría ser beneficioso para el propio desarrollo profesional. Algo que parece poco probable si la propia normativa actualiza un lenguaje propio del discurso del déficit (como ejemplo citemos la vuelta a la utilización en el lenguaje oficial de la expresión “profesor de pedagogía terapéutica, en vez de “profesor de educación especial” o del más recomendable “profesor de apoyo”, y consecuentemente del aula donde este ejerce que no es el “aula de apoyo” sino el “aula de pedagogía terapéutica”).

Deberíamos tener en cuenta que el lenguaje construye y es construido, y con el paso del tiempo reconstruye, y lo que está reconstruyéndose en nuestro caso es un modelo que soluciona las diferencias con apoyo terapéutico, no con un cambio en el modelo de enseñanza.

4. La persistencia de un modelo de enseñanza que no se adapta a las diferencias

Como hemos explicado más arriba el modelo dominante de enseñanza no ha cambiado. No ha cambiado con respecto al modelo de la Ley de Educación de 1970 que introdujo el modelo de pedagogía por objetivos, como forma de responder al modo de escolarización graduada que implantaba. La herencia de este modelo se hace aun visible en los libros de texto, que representaron el material didáctico programado para este modelo de enseñanza.

Las programaciones responden a un formato en el que las unidades temáticas se programan quincenalmente. Por supuesto se trata de un currículum estándar que, en nuestro caso, a diferencia de cómo se lleva a la práctica en los Estados Unidos, donde se concibió, no contempla la posibilidad de establecer grupos homogéneos por asignatura y curso en función del rendimiento académico. Esto que implica acceder a versiones de este currículum con mayor o menor grado de dificultad implica una diferenciación del alumnado que en nuestro caso se traduce en una sola opción: aprueba o repite. La simplificación de este modelo tendrá sus consecuencias.

El hecho de que, en nuestro caso, todo el alumnado siga el mismo programa, con el mismo material, incrementa las dificultades de una parte del mismo, que irá acumulando un desfase que se hace insuperable en el 5º curso de la EGB. Es la consecuencia de nuestra particular aplicación de este modelo, en la que se requiere a todo el alumnado hacer lo mismo, de la misma manera; como se hace evidente en la forma de responder a las actividades que incluyen las fichas programadas en los libros de texto. Es precisamente el seguimiento del libro de texto, como parte esencial de la programación, lo que determina el apego del profesor a éste y lo que representa, aun hoy, una de las dificultades para incorporar un modelo de enseñanza que contemple formas de hacer diferentes, adaptadas a las características y necesidades particulares.

Sin embargo, la tarea del profesorado en este modelo es sencilla, se limita al seguir el programa con las indicaciones de una guía, no tiene que inventar nada, todo se le da hecho:

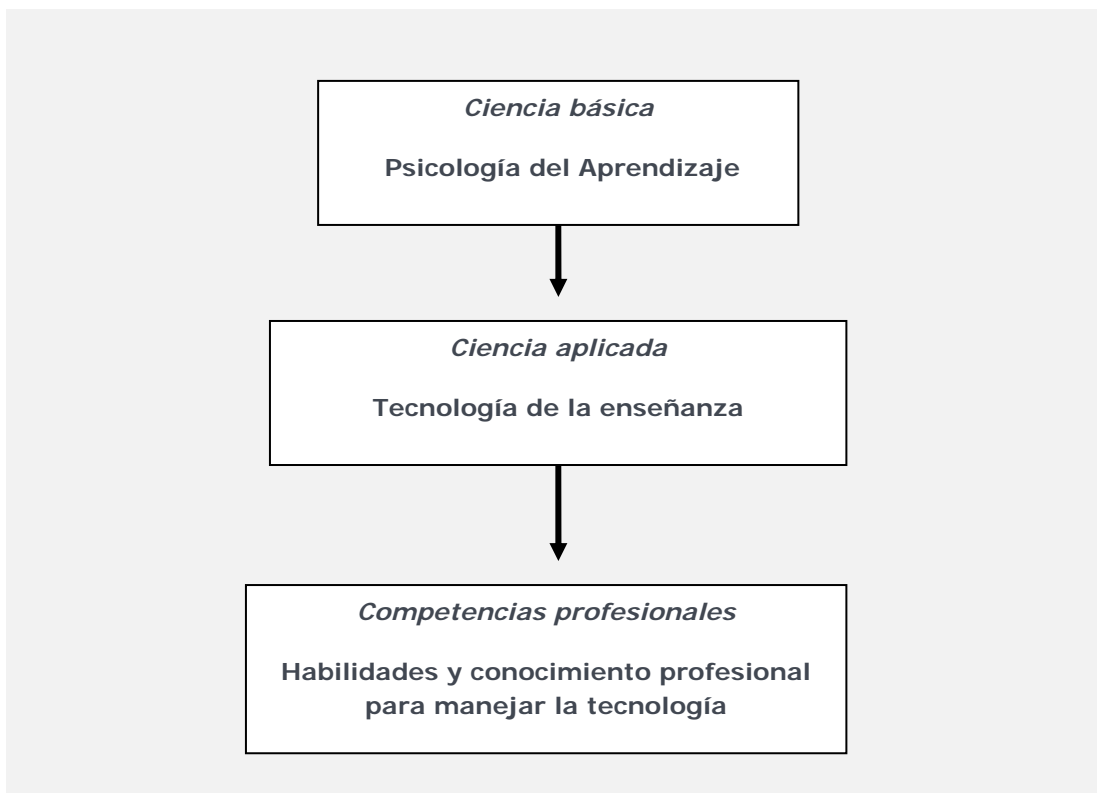
Los docentes pueden ir pasando por los libros de texto y los cuadernos de trabajo. Las rutinas del aula están claras y están básicamente centradas en el profesor; los controles son, asimismo, más fáciles de aplicar. Existe un halo de certezas y del deber cumplido cuando se imparte una clase magistral y se transmite una lista de datos... (Darling-Hammond, 2001:50).

Para esta autora las prescripciones curriculares influyen en el trabajo del profesorado de formas distintas, dependiendo de lo específica que sea la guía, cuán rígidamente esté prescrita, y en que medida tenga en cuenta al alumnado: Cuando a los profesores se les exige que se limiten a seguir los libros de texto, o a enseñar de acuerdo con programas basados en competencias específicas, sienten que las pautas curriculares reducen su capacidad para adaptar la enseñanza a sus estudiantes (Ibidem, 123). Efectivamente, en la medida en que se siguen el programa previsto, que es igual para todo su alumnado, menos se adapta a las necesidades particulares que puedan existir en el grupo.

Pero no sólo es importante tener en cuenta esta incompatibilidad, sino que también debemos tener presente que, el propio modelo de enseñanza implícito en este tipo de prácticas, suscribe una concepción del aprendizaje incompatible con aquella que contempla la diversidad de ritmos y/o estilos de aprendizaje, o que considera que el aprendizaje está mediado por los intereses, las experiencias previas y otras características del propio aprendiz.

El modelo de pedagogía por objetivos, representa el desarrollo técnico, la aplicación, de una teoría del aprendizaje, concebido como un proceso, lineal, secuencial que se da del mismo modo en cualquier persona. Este modelo, además, está concebido desde un modelo jerárquico del conocimiento, que sitúa las competencias profesionales del práctico a un nivel técnico (ver figura 1).

Figura 1. Representación del modelo jerárquico del conocimiento profesional dentro del cual se inscribe el modelo técnico de enseñanza.



No es posible pretender que la enseñanza sea más “comprensiva”, esto es, no excluyente, adaptada a las necesidades contextuales, y trabajar con los supuestos de un modelo técnico de enseñanza, que reduce la enseñanza a prescripciones técnicas, en el que se le transmite explícita o implícitamente al profesorado que lo importante es controlar el trabajo individual con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos.

El reto de educar, reconociendo la diferencia, no consiste en una aproximación a los estándares de rendimiento previsto, que se convierte en una lucha sin sentido que presiona al profesorado, pervirtiendo su misión de abrir las posibilidades de un desarrollo imprevisible; sino en el acompañamiento en esa forma de aprender diferente de cada cual. Esto es lo que mejor define el apoyo necesario, una forma consciente y activa de reconocer la diferencia. De ello se deriva que el trabajo del profesorado no puede ser el de un técnico, sino el de un profesional reflexivo, inventor de soluciones únicas para problemas únicos.

La flexibilidad que requiere el establecimiento de un currículo justo, sólo es posible con cambios sustantivos en la forma de enseñar, en la pedagogía, y para ello se requiere cierta dosis de autonomía profesional. Lo cual contrasta con la presión que implica el establecimiento de unos estándares, marcado por la obligatoriedad de conseguir unos objetivos mínimos, que no tienen en cuenta las diferentes condiciones del alumnado. Por lo tanto lo que necesitamos es una visión de la enseñanza diferente de la que prevalece en la mente de políticos y planificadores. Necesitamos concebir la enseñanza no como un proceso previsible sino como un proceso complejo e impredecible, que puesto que persigue un aprendizaje activo y profundo es una fuente de incertidumbre constante. Por eso como señala Darling-Hammond: el profesor necesita construir un armazón cuidadoso que oriente su proceso de aprendizaje y disponer de un repertorio de estrategias bien diseñadas... (2001, p. 51). Esta es una concepción de enseñanza más compleja en las dificultades afloran, algo que, según esta autora, temen los políticos, por eso vuelven su mirada hacia sus obsesiones reglamentistas y simplificadoras, independientemente de que sean las más idóneas para lograr los propósitos que ellos mismos defienden.

Esto no sólo explica por qué no tienen éxito las tendencias renovadoras que las reformas introducen, sino también cómo se vuelve a confiar en las soluciones fáciles o ya conocidas. Por eso debemos entender que centrar la respuesta a la diversidad en las dificultades de aprendizaje del alumnado, es la opción a la que se vuelve una política que fracasa en la instauración de una enseñanza comprensiva. Seguramente porque, como señala Skliar (2007), la educación en general no está preocupada por las diferencias, sino que tiene una cierta obsesión por los diferentes, en separar y distinguir, dentro de la diferencia, y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna (p. 108).

5. Una cuestión de índole práctica: Cómo responder a la vez a las necesidades comunes y a las necesidades particulares del alumnado

Lo que reclama una gran parte del profesorado son fórmulas que aseguren su forma de trabajo, estrategias para que la situación que viven cada día en el aula cambie y que, además, éstas sean consistentes con las medidas de atención a la diversidad que la normativa oficial les exige. Es legítima esta petición, pero ilusoria. Y es que no es posible una respuesta única, cada respuesta la encontraremos en relación con contextos particulares, con situaciones y acontecimientos singulares, de la experiencia del trabajo cotidiano en las aulas. Sólo en el contexto de la práctica aprendemos a inventar soluciones. Por eso, para autores

como Lалуvein (2009), las políticas inclusivas requieren que las escuelas se centren en los roles del profesorado en la enseñanza y el aprendizaje.

Lo que fundamentalmente sugiere el trabajo que hemos desarrollado con el profesorado (García Pastor y García Gómez, 2008; García Pastor, 2008; García Pastor y García Gómez, 2009) es que la cuestión de la diversidad, lejos de adentrarnos en un campo de estrategias específicas de atención a la diversidad, nos enfrenta a cuestiones cruciales de lo que significa enseñar, que inevitablemente ponen en tela de juicio las ideas que siguen dominando en la escuela. Se trata de ir más allá de una "igualdad de oportunidades burocráticamente garantizada", a través de respuestas técnicas que no cuestionan a qué fines institucionales está sirviendo una organización que sigue generando situaciones de desigualdad y exclusión.

Si el concepto de diversidad no nos sirve para ampliar la perspectiva desde la que se han considerado las diferencias individuales, si no nos lleva a una nueva representación de la realidad, en la que sea posible entender la diferencia como aquello que nos hace singulares y únicos, este concepto no sólo resultará vacío de significado sino que contribuirá a mantener un trato injusto con los grupos sociales más desfavorecidos. Por lo tanto, se trata de poner el conocimiento tanto teórico como práctico que poseemos al servicio de una nueva forma de mirar, y por tanto de ver, la clase.

En estos trabajos dejamos de referirnos a la respuesta a la diversidad y decidimos hablar de prácticas de enseñanza. Porque lo que sugiere la consideración de la diversidad en educación es la necesidad de reflexionar sobre lo que estamos haciendo, sobre la práctica, sobre los estándares y valores que caracterizan la forma en que se usamos el conocimiento, y sobre el sentido del aprendizaje. Nuestro trabajo con el profesorado se ha orientado en esta dirección, considerando tres ámbitos de trabajo: la gestión y organización de la clase, el ambiente y el trabajo académico (planificación de la enseñanza).

a) Gestión y organización de la clase

Es necesario tener en cuenta que para poder trabajar en una clase, hay que negociar unas normas determinadas, es necesario saber cómo se tiene que trabajar y actuar. Llamamos disciplina al mantenimiento de las normas, pero los problemas de disciplina deben conceptualizarse como problemas de orden y éste es un problema de gestión. La gestión del aula implica la negociación con el alumnado de unas normas de comportamiento que haga posible el trabajo, y la responsabilidad compartida sobre el mismo.

Frecuentemente, los profesores protestan por la falta de responsabilidad de sus estudiantes, sin embargo, la forma de relación establecida con ellos no es la más adecuada para que aprendan a serlo. Fundamentalmente porque el profesor asume que es él el que tiene que mantener el control y no traspasa las cotas de control que el propio alumno debería tener sobre su propia actividad. Ser responsable significa mantener autocontrol, no esperar a ser controlado por otro. Por lo tanto los estudiantes tienen que aprender a ser independientes para ser responsables.

Tomlinson (2001) compara al profesor con el director de una obra teatral que durante semanas tiene que controlar lo que hace cada uno de los actores, dirigirlos; sin embargo, cuando la función se estrena el director ya no tiene que hacer casi nada, si tuviera que seguir interviniendo la obra se consideraría un fracaso. Efectivamente, a los profesores que tienen

un buen grupo de clase, cuando se les felicita por ello comentan que esto es el resultado de un arduo trabajo inicial. Nuestras observaciones de las clases avalan esta conclusión, en las clases en las que el profesorado utiliza el tiempo necesario para organizar su clase, se trabaja mejor; por el contrario cuando los profesores piensan que no pueden perder el tiempo y no lo dedican a cuestiones de organización, el trabajo se ve interrumpido y existe un clima de tensión/negociación constante.

Marchena (2009) llamaba la atención con respecto a la tendencia del profesorado a repetir esquemas de trabajo, hecho que contrasta con el carácter mismo del aula, como sistema vivo y dinámico, que requiere una actualización constante de los esquemas de organización. Parece que en ocasiones se trate de controlar lo que ocurre en la clase, más que organizar la el modo en que se va a desarrollar el trabajo académico.

b) El ambiente

La gestión y organización de la clase influye en el ambiente que se respira en la clase. El ambiente se refiere a las relaciones interpersonales que caracterizan el aula. Algunos autores se refieren a la necesidad de un ambiente saludable (Tomlinson, 2001) para responder a los requerimientos de la diversidad, otros a la necesidad de que la clase funcione como una comunidad en la que todos sus miembros se sientan apoyados y valorados (Stainback y Stainback (2007). El ambiente es en realidad el resultado de una forma de trabajo que tiene relación con la forma en la que el profesor gestiona y organiza la clase, pero también con otros aspectos, algunos de ellos externos al aula, otros relacionadas con la propia idiosincrasia del grupo/clase.

El profesorado debe conocer cómo crear un buen ambiente y saber que el alumnado valora algunas cualidades, como evidencia el trabajo de Rudduck y Flutter (2007), entre ellas la accesibilidad, la humanidad y la coherencia; el respeto y la sensibilidad hacia las dificultades de aprendizaje. Valora también que el profesorado sea entusiasta y positivo, además de competente y experto en su materia. Esto contribuye también a que la clase sea buena, aunque para ello tengan, además, que:

- facilitar la participación y el compromiso;
- tener actividad y variedad;
- desafiar y hacer pensar;
- dar oportunidades para ejercer la autonomía.

Gran parte del profesorado trabaja para mantener un buen ritmo de trabajo, no les gusta tener la sensación de que se pierde el tiempo y da la impresión de que siempre tienen prisa. Esta situación agobia a los alumnos que buscan diferentes formas de resistencia: provocan ruidos, hacen bromas, realizan preguntas fuera de tema. Todo ello suele provocar conflictos que el profesor debería saber manejar buscando modos de distensión que es lo que los alumnos están pidiendo a su modo. El profesor debe hacer valorar el tiempo, pero por esta misma razón debe saber marcar un ritmo adecuado a las necesidades de sus estudiantes, utilizando las señales de agobio para anticipar momentos de distensión.

Marchena (2005) identificó diferentes formas de interacción en el aula en relación con lo que la literatura considera prácticas inclusivas y no inclusivas (por ejemplo, la aceptación,

el trabajo conjunto y los deseos de filiación frente a la competitividad o la fricción entre el alumnado); señalando como un ambiente adecuado implica una mayor disponibilidad hacia las tareas académicas. Para esta autora “agrado” y “entusiasmo” son dos rasgos característicos de un ambiente satisfactorio.

c) La planificación de la enseñanza

El profesorado debe alejarse del libro de texto y planificar las actividades para trabajar en clase. En la planificación de la enseñanza se concretan todos los elementos del currículum que deben estar en la mente del profesorado (ver tabla 1): la naturaleza de los contenidos y los objetivos en relación a éstos, las estrategias para conseguirlos y el modo en que se va a valorar el trabajo, considerando los recursos disponibles. Los profesores deben construir los puentes necesarios entre las experiencias de su alumnado y lo que quiere que aprenda.

Tabla 1. *Tareas de planificación de la enseñanza relacionadas con los elementos del currículum*

Elementos del currículum	Planificación de la enseñanza
Contenidos	Contextualización
Objetivos	Flexibilización
Actividades	Secuencia
	Elección de formas de enseñanza
	Selección de estrategias de enseñanza
	Recursos
Evaluación	Valoración del proceso y de los resultados obtenidos

Se ha de partir de una concepción de los contenidos no sólo flexible en cuanto al nivel de la información, sino también relevante en cuanto a su significado experiencial. Para ello es necesario contextualizar los contenidos, lo que significa situar el punto de mira en el aula para, partiendo de lo que allí ocurre, tratar de establecer relaciones con lo que sucede fuera de ella. Es decir, situar el contexto del aula dentro un contexto más amplio. Lo que ocurre en el aula debe llevar a indagar sobre las comunidades a las que pertenece el alumnado y sobre el propio significado de su experiencia escolar.

El significado de los contenidos se debe experimentar como experiencia vivida a través de las actividades para conseguir interesar al alumnado, esto no es posible si se impone un único significado, si este significado no se negocia, oyendo las voces del alumnado para conocer el significado que puede tener para cada cual según su experiencia previa. Es aquí cuando la participación se convierte en la base de la construcción de una forma de práctica diferente, que haga posible ampliar las posibilidades de acción con nuevas habilidades y conocimientos.

Debemos recordar que para responder a las necesidades de todo el alumnado hay que centrarse en lo esencial, esto es, articular aquello que los estudiantes deben recordar, comprender y manejar dentro de un campo dado, aquello que constituye su esencia. Lo que da significado al conocimiento y a las habilidades que deben adquirir. A partir de este contenido esencial, debemos avanzar estableciendo diferentes niveles de profundidad en relación con las diferentes necesidades del alumnado, teniendo en cuenta tanto la existencia

de grupos con niveles de comprensión y habilidades diferentes, como de sujetos con características individuales singulares.

Como señala O'Brien (1998) la identificación de lo que va a ser común, lo que va a ser distinto y lo que va a ser individual es una forma de reflexión sobre la clase que sirve como punto de partida para que el profesorado sea consciente de que su grupo alberga individuos con las mismas necesidades, aunque también grupos con necesidades diferentes y alumnos/as con necesidades únicas. Esta consciencia sobre las diferentes situaciones de su alumnado ha de llevarle a considerar la flexibilización de los objetivos a conseguir. Cuando se pretende ofrecer posibilidades a todo el alumnado, el punto de partida de la planificación es diferente, no se deben considerar los mismos objetivos para todo el grupo si no todos sus miembros pueden conseguir lo mismo; por tanto será necesario prever oportunidades para todos para explorar los conceptos y habilidades esenciales, según el nivel de dificultad que habrá de variar en la medida en que se desarrolla la comprensión; teniendo en cuenta que puede haber casos particulares en los que requieran apoyo constante en este proceso.

La flexibilización de los objetivos implica no sólo una reconsideración de los contenidos, en cuanto al nivel de profundización en los mismos, sino también el que las tareas que propongamos para conseguirlos tengan un propósito docente claramente definido y sirvan para centrar la atención de los/las estudiantes en un concepto clave, haciendo que practiquen las habilidades necesarias para trabajar con las ideas esenciales, ajustándose a las posibilidades de cada cual.

La consideración de objetivos diferentes implica que no todo el alumnado desarrolle las mismas tareas, lo cual no significa que deban trabajar siempre de forma individual, pues es posible integrar diferentes tareas en actividades de grupo, en las que cada miembro tenga una responsabilidad diferente. Si tenemos claro lo que queremos conseguir será más fácil saber cómo podemos hacerlo. En este sentido la forma de trabajo en grupo pueden adoptar formas de interacción diferentes, en relación con los diferentes objetivos que la actividad planificada pretendan alcanzar.

Las estrategias de enseñanza hacen referencia a determinados formatos que pueden adoptar las actividades que incluyen formas de aprendizaje y de interacción (trabajo cooperativo, autorización, etc.) de los que la investigación se ha ocupado, señalando sus ventajas e inconvenientes. Constituyen recursos para lograr los objetivos de aprendizaje que nos hemos marcado, tanto en cuanto al conocimiento que se desea alcanzar, como a las habilidades que se quieren desarrollar. En la literatura podemos también encontrar formatos diseñados para posibilitar la diversificación, tales como las descritas por Tomlinson (2001), que contemplan la posibilidad de que se pueda trabajar al mismo tiempo en diferentes actividades (las estaciones, los centros, la investigación en equipo, los puntos de acceso), bien personificando para cada alumno/a las exigencias dentro de las mismas actividades, bien asignándole tareas diferentes (agendas que funcionan como contratos de aprendizaje), bien diferenciando las exigencias para grupos diferentes (ver tabla 2) también integrados en actividades conjuntas.

Tabla 2. Formas de interacción y estrategias de enseñanza

		Estrategia de enseñanza
Enseñanza en gran grupo	Todo el grupo en una misma actividad	Torbellino de ideas
		Debate
		Expresión en grupo (Circle Time)
	Distintos grupos trabajando actividades diferentes	Estaciones
		Centros o rincones
		Los puntos de acceso
Enseñanza en grupos pequeños	Grupos de asiento	
	Grupos de trabajo	Resolución de problemas
	Grupos colaborativos	Proyectos/Investigación en grupo
	Grupos cooperativos	Estrategias de Aprendizaje cooperativo: grupos de proyectos, equipos de aprendizaje, rompecabezas...
Enseñanza individual	Estudiante con profesor/a	Enseñanza directa: andamiaje, coaching cognitivo
	Estudiante con otro estudiante	Tutorización

Debemos referirnos finalmente a la evaluación, porque es importante tener en cuenta que en la medida en que las actividades incluyan tareas que demuestren lo aprendido por parte de cada alumno/a, la evaluación estará vinculada al propio proceso de aprendizaje y no requeriría de pruebas específicas aparte. A este tipo de evaluación nos referimos habitualmente como evaluación continua, que no consiste en exámenes continuos, como se ha querido traducir y se practica con tanta frecuencia. El propósito de la evaluación continua es proporcionar una información continuada sobre el proceso de aprendizaje de tal modo que se pueda intervenir en cualquier momento y no esperar hasta conocer el resultado de un examen parcial o final. Tiene por tanto un carácter formativo y debe servir no sólo para conocer los fallos que comete el alumnado, sino también los que se refieren a la propia enseñanza en relación con la presentación y explicación de los contenidos y las oportunidades para acceder tanto a éstos como de practicar las habilidades asociadas al dominio de los mismos. Entre las formas alternativas de evaluación se han utilizado:

La evaluación basada sobre el trabajo de clase: Se trata de evaluar las tareas del aula que se desarrollan y que están diseñadas para poder ser evaluadas. Este sistema establece una estrecha relación entre enseñanza y evaluación, pasa a formar parte del propio proceso de aprendizaje y puede dar una retroacción inmediata.

Los portafolios (carpetas) y registros personales: Es una forma de reunir y seleccionar el trabajo de los/las estudiantes para evidenciar cómo se consiguen los objetivos de aprendizaje. Los pueden confeccionar cada estudiante haciéndose así consciente de su progreso en el aprendizaje.

Registros o perfiles: se trata de describir y documentar las habilidades de cada estudiante. Se trata de aportar una información amplia, a veces más que académica, que puede ser muy valiosa para el profesorado.

Todo este conocimiento ha de ponerse en práctica tanto en la formación inicial del profesorado, como en su desarrollo profesional, de tal modo que le sea posible desarrollar las habilidades necesarias para crear oportunidades de aprendizaje que posibiliten que todo el alumnado participe en la vida de la clase. Nuestra experiencia cuando trabajamos con el profesorado de apoyo, definiendo el propio apoyo en esta línea, es que éste entiende que en la medida en que se consigue la participación de todo el alumnado, pierde sentido sacar a algún alumno o alumna de la clase para recibir apoyo fuera y que su propio papel tendría que cambiar y centrarse en el apoyo al profesorado para conseguir esta participación.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Au, W. (2011). Teaching under new Taylorism: high-stakes testing and the standarization of tha 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25-45.
- Darling- Hammond, L. (2001). *Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Florian, L., Young, K y Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusion and diverse. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-722.
- García Pastor, C. (2000). La necesidad de reestructurar el currículum en la escuela inclusiva. En VVAA. *Alas para volar*. Vol. I Ponencias pp. 205-225. Granada: Ediciones Adhara.
- García Pastor, C. (2006). Educación, escolarización y diversidad. *Kikiriki*, XIX, 81, 7-21.
- García Pastor, C. (2008). Diversidad y prácticas de enseñanza en las aulas. En VVAA. *Atención a la diversidad. Diferentes miradas* (pp.137-163) Huelva: Hergué.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2008). Prácticas de Enseñanza y Diversidad. *Mediodía*, 8, número monográfico, 3-325.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2009). ¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 127-140.
- Gutmann, A. (2001). Introducción. En Ch. Taylor. *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica, 15-42.
- Iano, R. (1990). Special Education Teachers: Technicians or educators? *Journal of Learning Disabilities*, 23 (8), 462-465.
- Laluvein, J. (2009). School inclusion and the community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 35-48.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad en el aula*. Archidona: Aljibe.
- Marchena, R. 2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su organización y gestión*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 479-497.

- O' Brien, T. (1998). The millenium curriculum: Confronting the signes and Proposing solutions. *Support for Learning*, 13 (4),147-152.
- Paugh, P. y Dudley-Marling, C. (2011). "Speaking" deficit into (or out of) existence: how language constrains classroom teachers' knowledge about instructing diverse students. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (8), 819-833.
- Pérez Gómez, A. y Sola, T. (2003). Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 77-82
- Rudduck, J. (2002). Escolarización comprensiva como innovación. En B. Zufiaurre (ed.). *Comprensividad, desarrollo productivo y social* (pp.125-146).Barcelona: CCS.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stainback, S. and Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.