

---

## Organizar la diversidad. ¿Quién le pone el cascabel al gato?

---

Joan Teixidó Saballs  
GROC

El objetivo básico inspirador la LOGSE es claro: la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años en un modelo de escuela inclusiva, no segregacionista, donde los chicos y chicas compartan la experiencia socializante, con independencia de su nivel y de su ritmo de progreso intelectual. Desde la óptica de los principios, de los valores sociales que encarna, tal propuesta legislativa parece digna de todo encomio, propia de una sociedad desarrollada que aspira a las mayores cotas de progreso de sus, hoy, adolescentes; mañana, adultos y, por tanto, futuros motores del progreso social.

El cruce del estrecho que separa el huerto de los deseos del campo de las realidades implica el paso a la práctica, es decir, abordar su capacidad de transformar una realidad educativa, de todos conocida, derivada de la Ley del 70 que, con el paso de los años, arrastrando vicios y virtudes, se había ido consolidando.

La administración educativa asume el reto de operativizar el mandato legislativo. Se actúa con notable valentía y se toman decisiones difíciles. En un primer momento, el escollo principal es de tipo logístico. La escolarización de los alumnos de 12-14 años en centros de secundaria implica el desmantelamiento de la segunda etapa de EGB, la transformación de los antiguos centros de bachillerato y de formación profesional en IES y, sobretodo, la transformación de las plantillas y las culturas de los centros. El proceso es complejo pero se va llevando a cabo paulatinamente, intentando que sea cuanto menos traumático posible, es decir, procurando evitar actos reivindicativos de los llamados interlocutores sociales, buscando soluciones ad hoc y acallando voces de protesta de quienes, con la LFP en la mano, podían sentirse legítimamente heridos en sus intereses.

El proceso de transformación va acompañado de la irrupción de la teoría curricular, que reserva al centro un notable grado de autonomía, en el denominado segundo nivel de concreción. Se entiende que la elaboración del PCC debe constituir una oportunidad para el progreso del centro; ello no obstante, los resultados de las investigaciones (MARTÍNEZ, 2000 ; TEIXIDÓ, 1996)<sup>1</sup>, así como la mayor parte de las

---

<sup>1</sup> MARTÍNEZ, L. (2000): *El PCC com a document de canvi i d'innovació als centres docents de primària*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona

TEIXIDÓ, J. (1996) : "Factors problemàtics en el procés d'elaboració del PCC en centres públics d'ensenyament primari", a *Organització de centres i reforma educativa*, Actes de les IV Jornades Universitàries de Reflexió i Debat envers l'Organització de Centres.UNED, Centre Associat de Cervera, pp. 165-176.

opiniones vertidas en diversos foros de debate organizados por quien suscribe estas líneas ponen de manifiesto que, con honrosas y notables excepciones, ha dado lugar a documentos formales, vacíos, que no son vividos por el colectivo docente como algo propio. Se guarda en un cajón y se saca cuando el inspector lo pide.

En la realidad de los centros nos encontramos con aulas menos pobladas, donde conviven los alumnos que en el modelo anterior se repartían entre bachillerato, formación profesional y, algunos, los menos, repetían alguno curso de la antigua EGB o abandonaban la escolaridad. A ellos deben añadirse chicos y chicas con deficiencias físicas i psíquicas leves (desde una filosofía integradora) y, en determinadas zonas geográficas, una elevado número de inmigrantes: del los países del Magreb, del Africa subsahariana, de la Europa del Este, sudamericanos... Todos ellos reunidos en el aula.

Nos encontramos con grupos-clase donde, si bien se ha reducido la ratio, conviven alumnos heterogéneos, diversos... en itinerarios vitales, en niveles intelectuales, en experiencias formativas previas, en expectativas, en motivaciones ante el aprendizaje... que son atendidos por los mismos profesores que lo hacían antes ; a menudo, con los mismos esquemas mentales y hábitos profesionales. Ante tal situación, cuando empiezan a escucharse voces de descontento y, sobretodo, cuando empiezan a generarse episodios grotescos, interesadamente publicitados por los medios de comunicación social, se intenta encontrar el remedio a todos los males en una denominación que, en poco tiempo, adquiere fortuna: la “atención a la diversidad”

El intento de acompañar el progreso de cada alumno, con la mayor personalización posible, partiendo de sus capacidades, sus limitaciones y sus circunstancias personales, constituye un motivo recurrente de la historia de la educación, que aparece como piedra angular de los principales proyectos de renovación pedagógica. Sin ir más lejos, todos los que cursamos nuestra primera enseñanza o quienes hemos ejercido como docentes en una escuela rural unitaria, donde convivían alumnos de 4 a 14 años, guardamos una imagen imborrable de tal realidad. Nada nuevo bajo el sol, por tanto. Sólo una etiqueta y montones de literatura pseudocientífica. El verdadero trabajo de hacer realidad tal principio continua quedando, como siempre, en manos de los profesores, del equipo docente.

Ante la necesidad de favorecer una mayor atención individualizada a cada alumno, las diversas Administraciones educativas, con mayor o menor fortuna, en función de los recursos con los que cuentan y de las prioridades (normalmente, se ha dado prioridad a la construcción de centros), se establece un conjunto de modalidades o recursos de atención a la diversidad que han dado lugar a un baile de siglas; en Cataluña hablamos de UAC, TAE, UEE, UEC, créditos de síntesis, cases d'oficis etc... que dotan a los centros, con mayor o menor generosidad, de los recursos humanos: profesores de atención a la diversidad, “mestres de suport”, maestros terapeutas, psicopedagogos de centro, equipos y programas de apoyo externo...; materiales: equipamientos, espacios, materiales curriculares específicos...; y funcionales, básicamente, normativa y tiempo (para desdoblamiento, grupos reducidos, grupos específicos, trabajo individualizado, etc.)

Proceder a una cierta estandarización de los recursos con los que se cuenta en el intento de favorecer una mayor personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye, únicamente, un primer paso. Un avance importante, bien es cierto, teniendo en cuenta la improvisación y los palos de ciego que han caracterizado su desarrollo. Ahora bien, el quid de la cuestión está en los centros, en definitiva, en los equipos de

profesores. Los recursos, sean buenos o mediocres, suficientes o deficitarios, están ahí; el reto estriba en qué uso se hace de ellos? Cada centro, cada equipo docente y, en definitiva, cada Consejo Escolar, conoce cuáles son las características, las necesidades y las peculiaridades de sus alumnos y, a partir de ellas, organiza, distribuye y gestiona los recursos con que cuenta de la manera que considera más conveniente. Es decir, establece criterios de formación de grupos, de asignación de tutorías, de seguimiento del trabajo individual de cada alumno, de trabajo con las familias, de formación de agrupamientos flexibles en materias instrumentales... Las convicciones, los resultados de experiencias anteriores, los intereses de los diversos colectivos y, en definitiva, las convicciones y los valores sociales de cada comunidad educativa determinan de qué manera se gestiona la diversidad, en definitiva, es donde se hace o deja de hacerse realidad el ideal legislativo de una escuela inclusiva igual para todos hasta los 16 años.

Desde esta perspectiva, una aproximación etnográfica a cada uno de los institutos de la geografía catalana, suponiendo que se tuviera la posibilidad de acceder a tal conocimiento, pondría de manifiesto la existencia de realidades diversas, planteamientos profesionales distintos, a veces, contrapuestos, itinerarios sinuosos: durante un tiempo, se opta por agrupamientos heterogéneos; posteriormente, se opta por grupos de nivel y, en la actualidad, se tiende a soluciones mixtas. Cada centro, cada equipo de profesionales, hace su propia lectura de la diversidad y adopta las medidas que considera más oportunas, en función de criterios explícitos o, quizá, ocultos.

Las posibilidades de tratamiento de la diversidad no se agotan en el ámbito del IES sino que trascienden los muros de la institución para ubicarse en el contexto social próximo del adolescente, normalmente, el barrio o el pueblo. Los sujetos a los que se atiende son los mismos; las instituciones y los estamentos que lo llevan a cabo son distintos. Ello ha llevado a plantear iniciativas de colaboración intersectoriales: educación, sanidad, servicios sociales... de los cuales existen ejemplos diversos.

Finalmente, no sería fiel a mis principios si acabara estas líneas sin repetir la aseveración que el trabajo real de atención a la diversidad es el que realizada cada docente en su aula, adaptándose a las condiciones de trabajo y a las características del grupo. Plantearse la atención a la diversidad, en definitiva, significa plantearse que en el seno del grupo clase puede haber alumnos que estén realizando actividades distintas en un mismo momento y eso, en definitiva, implica plantearse objetivos, actividades y materiales de trabajo distintos. Ante ese reto, cada profesor toma su propia opción; cada uno intenta construir el ambiente de aprendizaje que cree más conveniente o en el que se siente más seguro. Bastaría colocar, durante algunos días, una "cámara oculta" en una clase de primero de ESO y nos percataríamos que los diferentes profesores del equipo docente tienen concepciones y desarrollan prácticas diferentes: han desarrollado diversas competencias de gestión del aula. En definitiva, los profesores también somos diversos. Habrá que empezar a hablar de atender la diversidad de los docentes?

En resumen, estas son las ideas básicas de la aportación del FEAC de Cataluña a las Jornadas Nacionales. Las ideas y las realidades están ahí. Ahora bien, el reto estriba en organizar una sesión de trabajo con los asistentes que favorezca el debate y la toma de posicionamiento de los asistentes en torno a una temática de actualidad, que afecta a todos por igual. Para ello, proponemos una sesión de trabajo que se basa en tres pilares fundamentales

a) partir de un discurso común, aceptado por los integrantes de la mesa, que será entregado a los asistentes al inicio de la sesión

b) establecer 4 grandes enfoques que serán expuestos de manera alternativa por expertos en cada uno de los temas

- b.1. La descripción de algunas modalidades de atención a la diversidad en Catalunya
- b.2. El análisis de los significados implícitos que se desprenden de su aplicación
- b.3. La descripción de una experiencia innovadora de atención a la diversidad
- b.4. La reflexión en torno al protagonismo de los docentes

c) favorecer el diálogo, la participación y la toma de posicionamiento del público asistente y de los miembros de la mesa ante un conjunto de correlatos que se desprenden de la puesta en práctica de las medidas apuntadas.

Para ello se propone una consulta a los asistentes, a partir de un conjunto de cuestiones ya preparadas, utilizando una variante de la técnica Delphi. Las cuestiones, en su mayor parte políticas, ante las cuales se invita a manifestarse son las siguientes:

**¿Qué opinión te merece la aparición, en los Institutos de Enseñanza Secundaria, de un directivo (a menudo denominado Jefe de Estudios “de Alumnos” o “de Disciplina”) encargado del abordaje de los problemas de comportamiento de los alumnos?**

- a) En general, me merece una opinión positiva porque  
evita que los tutores se quemen en tareas disciplinarias  
garantiza que los profesores puedan llevar a cabo su tarea con normalidad
- b) En general, me merece una opinión negativa porque  
implica una dejación de funciones de los profesores y de los tutores  
se quema “inútilmente” un miembro del equipo directivo
- c) Me resulta difícil manifestarme

**¿Qué opinión te merece la aparición de un grupo de alumnos en los institutos que son etiquetados como “conductuales”?**

- a) Me parece una buena denominación, esclarecedora
- b) Me parece una denominación ofensiva, segregacionista
- c) La etiqueta importa poco, lo importante es saber por qué adoptan tales conductas
- d) Me resulta difícil manifestarme

**¿Cuál crees que es la mejor manera de agrupar a los alumnos que manifiestan problemas de conducta en clase ?**

- a) Formado un grupo reducido especial para ellos : UAC, grupo Z, etc.
- b) Asignándolos a los diversos grupos al azar: por orden alfabético, por sorteo...

c) Distribuyéndolos estratégicamente (evitando la formación de “peñas”) entre los diversos grupos

d) Me resulta difícil manifestarme

**¿Qué opinión te merece la ubicación de aulas-taller (carpintería, mecánica, horticultura ...) en los IES, a las cuales asisten los alumnos de un grupo especial (UAC, grupo Z, etc.) durante una buena parte del horario lectivo, dedicando la parte restante a materias instrumentales?**

a) Me parece una buena solución para los alumnos que necesitan tareas de acción

b) Me parece una buena solución siempre que se arbitren los mecanismos de reingreso al grupo “normal”

c) Me parece una solución segregacionista ; se trata de aislar a los que molestan

d) Me resulta difícil manifestarme

**¿Qué opinión te merece la existencia de profesorado específico (Profesores de Atención a la Diversidad) encargados de los grupos de alumnos conductuales o de aprendizaje lento?**

a) Me parece una buena idea pues deben encargarse a especialistas.

b) No me parece una buena idea porque supone el aislamiento, el resto del profesorado no se implica en el proyecto

d) Me resulta difícil manifestarme

**¿Qué opinión te merece que la Dirección del centro tenga potestad para seleccionar a los profesores encargados de los “grupos específicos”?**

a) Es una buena idea porque los directores conocen la problemática del centro y, a partir de ahí, seleccionarán la persona que consideren más idónea para el trabajo a realizar.

b) Estoy de acuerdo siempre que los directores actúen de manera responsable.

c) No estoy de acuerdo porque supone un menoscabo de un derecho básico de todo funcionario público.

d) No me parece bien porque los directores a menudo hacen un uso partidista, poco ético, de tal posibilidad.

d) Me resulta difícil manifestarme

**Suponiendo que nos encontramos en un IES con 3 líneas de ESO, ¿cuál es el criterio básico que consideras que debe seguirse en la formación de grupos de 1º de ESO?**

- a) Grupos homogéneos, teniendo en cuenta el expediente académico de primaria
- b) Grupos heterogéneos, siguiendo criterios de azar.
- c) Agrupamientos naturales, en función de los centros de procedencia
- d) 2 Grupos heterogéneos y 1 grupo homogéneo, de tamaño reducido, que agrupe a los alumnos con dificultades
- d) Me resulta difícil manifestarme

**En el tránsito de primer a segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, ¿cuál crees que debe ser el criterio de agrupamiento de alumnos?**

**¿Que opinión te merece la escolarización de alumnos en Unidades Externas?**