

LA ESCUELA QUE TENEMOS. LA ESCUELA QUE QUEREMOS. ACERCA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD¹

Jorge Amate Romera²

A partir de una reflexión y una crítica sobre los mecanismos de reproducción que encontramos en la escuela actual, así como de su naturaleza y finalidad no siempre explícita; el autor expone de forma muy sintética, pero no exenta de claridad, los puntos clave para la construcción de una escuela que proyecte la igualdad desde la diversidad

Construir un discurso acerca de la diversidad exige en primer lugar profundizar sobre la naturaleza de las diferencias y de las desigualdades ya que, aunque parezcan conceptos claros, no siempre se tienen asumidos de forma inequívoca por los profesionales en la práctica.

Las diferencias son cosustanciales a la propia naturaleza humana. A pesar de los frecuentes intentos desde distintos paradigmas científicos y puntos de vista por categorizar a los individuos, la verdad es que a poco que observemos detenidamente resulta evidente que todas las personas nos diferenciamos tanto en el plano físico como en el cognitivo, afectivo, etc. De esta manera, no hay dos seres humanos que sean idénticos ni que piensen o sientan exactamente igual, y he ahí precisamente donde radica la riqueza de nuestra especie. Aunque apriorísticamente podríamos atribuir un valor a esta diferencia, de momento diremos que en sí misma no es ni buena ni mala; sino que simplemente es una realidad que no podemos negar y que, sin duda alguna, merece una atención educativa determinada. No obstante, como podemos intuir por nuestro conocimiento cotidiano, es cierto que hay personas más parecidas a otras en algunos aspectos puntuales, pero al profundizar en otros encontramos grandes diferencias. Esencialmente, esta diversidad humana³ podemos apreciarla en tres grandes órdenes: el orden natural, constituido básicamente por las variables biológicas; el orden pseudonatural, configurado por todos aquellos aspectos consensuados por los psicólogos y asimilados

por el gran público; y, por último, el socio-cultural o idiosincrático de cada cultura (PULIDO, R.). La interrelación entre todas las variables que encontramos en cada uno de estos órdenes da lugar a tantas combinaciones que hace que, hasta en aquellos casos en los que la utopía de la homogeneización parece más cercana, como pueden ser los gemelos homocigóticos -a los que se les presupone una carga genética y ambiental de similares características-, se diferencien en la percepción que tienen de ese mismo ambiente y en las experiencias aportadas por los ambientes no compartidos lo cual, según las últimas investigaciones realizadas en el campo de la psicología de la personalidad (PERVIN, 1998), son más influyentes sobre la persona que, de esta forma, se configura como un sujeto que diverge sustancialmente del resto. En la práctica, esta diversidad se tiene algo asumida para la actividad física pero progresivamente va disminuyendo el nivel de concienciación conforme avanzamos hacia variables situadas en un mayor grado de abstracción, como pueden ser las cognitivas o las afectivas. Así, no resulta extraño encontrarnos con niños que realizan diferentes ejercicios, se les exige de forma diferente o se les da diferentes tipos de ayudas en la clase de Educación Física, pero ¿se puede afirmar lo mismo en la clase de Matemáticas?, ¿o de Lengua?. Lo cierto es que no, porque allí más bien se supone que todos precisan para su desarrollo de un mismo "alimento cognitivo" (contenido) que además ha de "ingerirse" al mismo tiempo. ¿Qué podríamos decir de una madre que pre-

tendiera que sus dos hijos comieran exactamente el mismo alimento, en la misma cantidad y al mismo tiempo?. Es en este concepto amplio de diversidad humana en el que quiero profundizar a lo largo de estas líneas ya que es del que menos conciencia tenemos en nuestra sociedad y el más generalizado, puesto que los niños de necesidades educativas especiales (a los que suele atribuirse en exclusividad el calificativo "diversos") son simplemente el caso más evidente de estas diferencias.

Con todo lo dicho hasta ahora, las diferencias no tienen por qué implicar -ni deben hacerlo- desigualdades. Estas desigualdades, por el contrario, surgen de las atribuciones de valor otorgadas por una cultura a un conjunto de rasgos determinados, en función de las cuales se jerarquizan las diferencias, para luego establecer una correspondencia entre dichos rasgos y un desigual reparto de privilegios sociales, lo que hace que "la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida" (GIMENO, 1999:67). A su vez, posteriormente, esta desigualdad es el origen de una discriminación que ejercen los sujetos y las sociedades sobre ciertos sectores de la población. Análogamente, el mundo occidental a menudo ha confundido la igualdad con la identidad y esto, a su vez, ha provocado que lo no idéntico tenga que ser necesariamente desigual. Sin embargo, tal y como plantea Bobbio, el concepto igualdad es relativo, no absoluto; por lo que al hablar de igualdad debemos siempre plantearnos previamente entre quiénes, en qué y bajo qué criterios (BOBBIO, 1995).

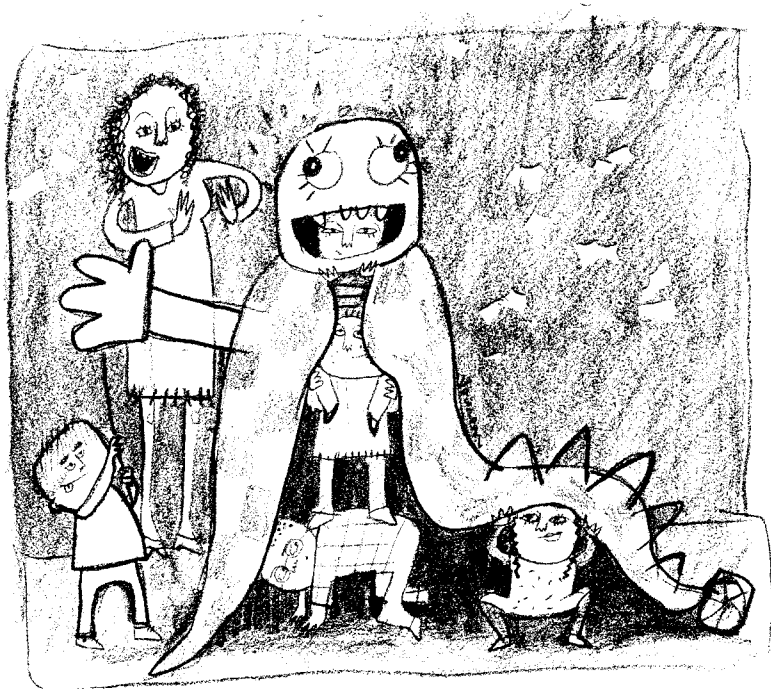
Por tanto, si las desigualdades no proceden tanto de la naturaleza humana sino de cómo una sociedad concreta ha construido un criterio de valoración ante estas diferencias generalmente para la exclu-

¹ A lo largo de este artículo se ha empleado el masculino genérico con la única finalidad de facilitar la lectura, sin que esta circunstancia deba ser entendida como una exclusión del género femenino en las apreciaciones efectuadas.

² Maestro de Educación Infantil y alumno de 4º de Psicopedagogía en la Universidad de Málaga

sión de unos muchos en beneficio de unos pocos y que, a la vez, esto se entienda como algo totalmente normal -es decir, si las desigualdades son excluyentes y provocan una jerarquización de las diferencias que no siempre responde a criterios humanísticos- parece más que justificado el que la escuela, al menos la escuela pública entendida como institución cuyo fin es el desarrollo de todas las personas humanas, asuma las diferencias que constituyen la propia esencia de sus destinatarios pero, a la vez, no reproduzca las desigualdades que son producto de una construcción cultural determinada. Pero, ¿es tan evidente que esto suceda en nuestras aulas todos los días?. En caso negativo, ¿cuáles son los condicionantes que encontramos para ello?. Probablemente serán muchos y de muy diversa índole, algunos de muy difícil solución, aunque otros muchos seguramente exigirán una reconceptualización de la escuela actual.

Sin pretender extenderme demasiado en un análisis exhaustivo de las relaciones entre escuela y sociedad, lo que resulta evidente es que de forma más o menos consciente por parte del individuo -según atendamos a las teorías de la producción cultural o las de la reproducción respectivamente- la realidad nos dice que generación tras generación la escuela tiende a reproducir las desigualdades existentes en la sociedad y que, principalmente, esto lo hace a través del apoyo que brinda a la cultura dominante en diversos aspectos como selección de contenidos, administración de refuerzos, modelos de evaluación, organización, participación de diferentes sectores, códigos lingüísticos, etc. Dicha selección sesgada, que configura la cultura escolar, no responde a criterios objetivos desde un punto de vista pedagógico -lo cual en cualquier caso no podría nunca prescribir currículos únicos y universales-, ni tampoco es producto de una reflexión consensuada acerca de qué contenidos son más útiles para provocar desarrollo en un niño o en un adolescente de un lugar determinado, sino que se hace de manera más o menos deliberada y más o menos tácita con el fin de reproducir la cultura dominante que legitima a la escuela desde sus comienzos. Dicho de otra manera, "toda cultura escolar es arbitraria y su validez sólo deriva de que es la cultura de la clase dominante impuesta al resto de la sociedad como saber legítimo y objetivo" (ESCOFET, 1996:58). Este hecho provoca una jerarquización de las diferentes culturas al atribuir la escuela un valor diferente a cada una de ellas -en

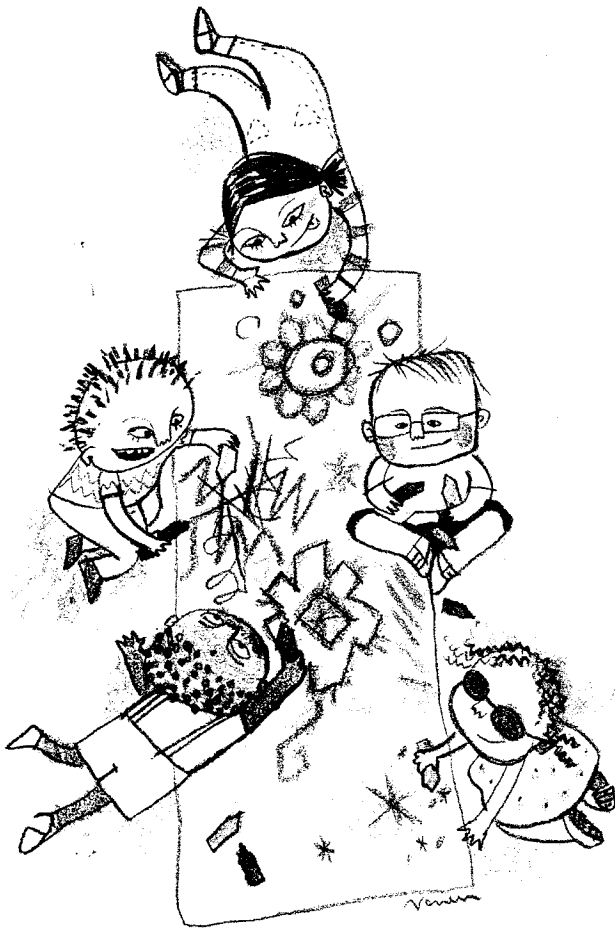


función del grado de similitud que mantienen con la cultura dominante- que a su vez suele coincidir con el valor que tienen en la sociedad, lo cual absurdamente se utiliza como justificante de su relativa importancia en vez de como signo de la existencia de unas desigualdades de partida. Como ejemplo de todo lo anteriormente expuesto, ¿quién se atrevería a asegurar con una explicación lógica que es más importante conocer las capitales de los países asiáticos que las costumbres del pueblo magrebí que convive con nosotros día a día?, ¿o las obras de Mozart antes que las de Camarón de la Isla?... Sin embargo, alguna de estas realidades tienen cabida en la escuela y otras no ¿por qué?. Para responder este interrogante existe una tendencia casi automática de echar mano al recurso de lo que es "cultura general", pero ¿y qué no lo es?, ¿quién determina la parte de cultura que hemos de seleccionar, o en otros términos, quién determina el currículum?. Ya desde los primeros momentos de la escolaridad, mi experiencia como maestro de Educación Infantil en contextos multiculturales me hace ver que no se atribuye el mismo valor al niño que viene sabiendo las letras que al que viene sabiendo pelar una manzana o estriar tomates, ni al que es capaz de estar sentado en una silla durante horas sin protestar se le mira igual que al que se levanta continuamente (aunque sea para abrir la puerta, ayudar a los demás...), ni al que es capaz de dar la respuesta que

justamente tú estabas esperando se le mira con los mismos ojos que a aquel que da una respuesta original que ni siquiera a ti se te había ocurrido. Y la pregunta es ¿es realmente más importante una cosa que la otra?. En todos estos casos existe una desigualdad de origen en la sociedad, de la que participan los propios agentes educativos, que a su vez provoca una desigualdad en la escuela que de esta manera reproduce la estructura vigente y, además, preserva el orden social al quedar todo ello legitimado ante la opinión pública bajo la apariencia de la supuesta objetividad del sistema, del incuestionable valor de lo que allí se hace o se deja de hacer o de la presumible autoridad de los profesionales que están a su cargo. Sin embar-

"La riqueza de la especie humana reside en su diversidad, realidad que no podemos negar y que merece una atención educativa determinada"

"Las diferencias no tienen por qué implicar -ni deben hacerlo- desigualdades, aunque posteriormente, estas desigualdades son el origen de una discriminación que ejercen los sujetos y las sociedades sobre ciertos sectores de la población"



go, en la base de todo ello hay una serie de entramados que surgen tras la revolución industrial y que provocan que la escuela siga imponiendo sus "normas" pero que a su vez éstas no contradigan -al menos en apariencia- los principios de una sociedad libre y democrática. De esta forma se produce una "justificación de las diferencias sociales como fruto, no ya de los privilegios del nacimiento, sino de las capacidades y disposiciones individuales,

dentro de un sistema de igualdades formales" (CONTRERAS, 1994: 28), pasando a ser la escuela "el espacio en el que se manifiestan y sancionan esas diferencias individuales" (CONTRERAS, 1994: 28). Dicho de otra forma, es como si se produjese una continuación con la sociedad feudal pero cambiando los mecanismos que pasan de la norma explícita dictada por el señor feudal, a lo que se ha venido a llamar "violencia simbólica" ejercida a

través del fortalecimiento ideológico de las normas y del currículum.

La cierto es que con dicha selección impuesta y sesgada no sólo se asegura que los "miembros" de esta cultura dominante se van a adaptar mejor a la escuela que los pertenecientes a otros modelos culturales sino que, según afirman las teorías de la correspondencia, se van a adaptar mejor al mundo del trabajo tal y como éste se organiza en el mundo occidental. A los que sean capaces de superar todo el entramado escolar sin "crear problemas" se les supone no tanto una capacitación laboral, como una capacidad de adaptarse al mundo del trabajo con una misma actitud (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990). Sin embargo, los grupos cuya cultura está más alejada de la considerada en la escuela, siguiendo a Berstein y la teoría socio-lingüística, sólo les queda la opción de la acomodación (renunciar a su cultura para integrarse en la dominante) o del rechazo a la escuela, es decir, el fracaso escolar (ESCOFET, 1996). Esto origina que exista una contradicción entre la supuesta finalidad de la escuela (igualdad) y su finalidad real (reproducir y legitimar las desigualdades existentes) que se mantiene porque a menudo, los sutiles mecanismos que median entre ambas realidades, actúan de forma que legitiman el sistema a los ojos del pueblo. Así por ejemplo, políticas redistributivas que supuestamente garantizan la igualdad de acceso a la escolarización, han demostrado que en la práctica no son suficientes para garantizar la igualdad de oportunidades. Desde una perspectiva más próxima al concepto de justicia social defendido por Conell, con el que estoy básicamente de acuerdo, la igualdad de oportunidades no estará garantizada hasta que no se aseguren también unas políticas de reconocimiento que, sin llegar al relativismo absoluto, admitan la pluralidad de culturas y la atención a los diferentes grupos (CONNELL, 1997). No obstante, con las primeras basta para hacer ver a la sociedad en su conjunto que el aprovechamiento o no de la escuela depende exclusivamente del individuo (de sus capacidades y de su esfuerzo personal) y como máximo de su familia o grupo de pertenencia; mientras que permanece incuestionable el sistema, lo que garantiza el orden social establecido.

Pero para no quedarnos sólo en lo que hay y ser más fieles al título del artículo y a la vez algo más optimistas, tenemos que decir que progresivamente se está creando conciencia de caminar hacia la construcción de una escuela para la

igualdad desde la diversidad. Con la escuela obligatoria, ya hemos dado un importante paso al tener una escuela que admita a todos (garantizar el acceso) y, con la escuela comprensiva hasta los dieciséis años, hemos conseguido una escuela que admita a todos en un mismo sistema. Ahora hay que caminar hacia una escuela que, además de ello, atienda a todos en teoría y en práctica. Es muy largo el camino que nos falta por recorrer e incluso no exento de amenazas de regresión al pasado, pero no por ello hemos de renunciar a dar pasos. Para lograr esta escuela del futuro y empezar a proyectarla desde el presente debemos tener claro, en primer lugar, dos grandes principios:

- Una única escuela para todos y todas. Es decir, un carácter comprensivo al menos en toda la etapa obligatoria. Esto significa un no rotundo a todas aquellas propuestas que, aún amparándose en dar una correcta atención a todos, pretendan guiar a los alumnos desde sus comienzos en el sistema escolar reglado hacia una determinada propuesta que luego condicionará todo su futuro. Como bien dice GIMENO (1999: 67) "debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad". Esto simplemente dificultaría las vías de promoción social puesto que priva a determinados niños (precisamente los más necesitados) de interacciones que podrían hacerles mejorar y, luego, les etiquetan de cara a la sociedad con el título de "marginal" al haber estudiado en un sistema paralelo al ordinario. Es decir, quedarían como alumnos "de segunda". Además, cuanto más tarde se haga la selección más posibilidades de compensar un posible entorno privado le damos a los alumnos. Cuando seleccionamos a edades tempranas, ¿qué estamos seleccionando realmente?

- Junto a esto un sistema que, en la práctica, atienda realmente a la diversidad. Es decir, que facilite experiencias diversas a las que los alumnos puedan libremente dirigirse en pro de su desarrollo. No hay que preocuparse tanto porque todos los alumnos no obtengan las mismas experiencias y en el mismo tiempo. Si tenemos claro que cada niño es diferente a los demás lo entenderemos sin dificultades, igual que lo tenemos claro en otras necesidades que incluso son más vitales. Junto a esto, facilitar experiencias comunes que sean un verdadero reflejo de la vida de todos los miembros de la clase y del pueblo o barrio en el que se inserta. Estimular

la participación de todos los sectores de la comunidad es imprescindible para ello. Una escuela "ecológica" que replanté la cultura existente y no se deje influenciar por supuestos "saberes incuestionables". Esto no sólo garantiza la igualdad de acceso, sino también la igualdad de oportunidades.

A poco que nos fijemos, nos damos cuenta que se trata de los dos principios complementarios que aparecen en el preámbulo de la L.O.G.S.E. Llevarlos a cabo tiene otra serie de implicaciones más directas que no están plenamente asumidas en la práctica. Alguna de ellas, quizás la mayoría, escapan al propio sistema educativo incidiendo sobre la sociedad en su conjunto, como por ejemplo la eliminación de las desigualdades de origen incidiendo en sus causas socioeconómicas y políticas, aumentar la conciencia acerca de la diversidad humana y de la igualdad, etc. Sin embargo, sin pretender explicar de manera excesivamente simplista problemas tan complejos como los expuestos hasta ahora, en este artículo voy a centrarme de forma prioritaria en aquellas que inciden más directamente sobre el sistema educativo proponiendo algunas de las medidas que podrían ser reflexionadas para paliar en parte la situación:

- En relación a la organización de los centros y de las administraciones:

- Garantizar que la atención educativa, al menos la que está financiada por fondos públicos, sea igual (no idéntica) para todos los alumnos.

- Revisar el actual sistema de adscripción a centros para garantizar que tanto el alumnado escolarizado en el centro como su distribución en los grupos dentro del mismo no busquen criterios de clasificación según características comunes. No

obstante, es necesario mantener una flexibilidad en los agrupamientos que no considere como único criterio la edad.

- Abrir la escuela a los espacios comunitarios y flexibilizar los tiempos dentro de la misma organización (favorecer actividades extraescolares por las tardes, talleres...).

- Buscar un sistema de apoyos lo más normalizador posible (en el aula a través del tutor con el debido asesoramiento) y contando con los recursos suficientes para ello. Apostar por el diálogo entre profesionales para asegurar una correcta atención.

- Adaptar los recursos y materiales al grupo humano escolarizado, y no que sea al revés como a menudo sucede. Garantizar la flexibilidad.

- Mantener una comunicación y una participación activa de los distintos profesionales y miembros de la comunidad con representación de todos los sectores.

- Asegurar la coordinación entre las distintas administraciones, apostando por unas competencias mayores para aquellas que viven más de cerca las necesidades del centro y que pueden agilizar las medidas (municipios, etc.).

- Intentar ampliar al máximo la educación obligatoria (sobre todo con el segundo ciclo de la educación infantil) para que tenga una función compensadora de las desigualdades sociales.

- Programar la acción didáctica a partir de unidades lo más largas posibles (ciclos, etapas,...).

- Favorecer un sistema de adscripción del profesorado a los centros que no considere como único criterio la antigüedad en el cuerpo. Favorecer que se haga en función de perfiles requeridos según necesidades, intereses, adscripción de

"Es necesario que la escuela pública, entendida como institución cuyo fin es el desarrollo de todas las personas humanas, asuma las diferencias que constituyen la propia esencia de sus destinatarios pero, a la vez, no reproduzca las desigualdades que son producto de una construcción cultural determinada"

colectivos con proyectos, etc.

- Etc.

• En relación al currículum escolar:

- Asegurar que en todos sus elementos exista participación y consenso por parte de la comunidad.

-Tomar como punto de partida al propio sujeto: sus intereses, sus necesidades, etc., y el contexto que le rodea.

-Tomar conciencia de que el fin último de la escuela es favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

-Marcar unos fines o principios de procedimiento que guíen el proceso educativo pero que no prescriban conductas rígidas que esperen ser alcanzadas al final del mismo.

-Organizar los contenidos de forma globalizada para favorecer el aprendizaje a modo de proyectos de trabajo que tengan sentido desde el punto de vista de la persona y no sólo desde el punto de vista de las disciplinas.

-Buscar la pluralidad metodológica que, en cualquier caso, habrá de implicar al niño (metodología activa). Centrarse en el aprendizaje, que es un proceso multidireccional, más que en la enseñanza.

-Trabajar actividades diversas que favorezcan distintos tipos de interacciones y agrupamientos.

-Potenciar una evaluación cuyo fin sea la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no la selección ni la categorización de los alumnos.

-Buscar diversos instrumentos de evaluación, potenciando los cualitativos.

-Prestar singular atención a la evaluación inicial que nos aporta datos sobre el punto de partida de cada alumno para organizar la acción didáctica a partir de él, y a la formativa encaminada a la mejora y reestructuración del proceso.

-Etc.

• En relación a la formación del profesorado:

-Partir de las propias necesidades educativas del centro, y de sus propias posibilidades.

-Intentar implicar al mayor número de miembros posibles del centro para que pueda tener una cierta proyección práctica.

-Profundizar sobre la atención a la diversidad de forma específica y de los mecanismos para llevarla a cabo.

-En cualquier caso, si hemos tomamos como punto de partida de este artículo que cada centro y cada persona son diferentes, creo que en consecuencia el profesorado necesitaría una formación específica para sus alumnos y su centro más

que una formación teórica general. Esto se puede conseguir a través de distintos procedimientos entre los que quiero destacar la investigación-acción (reflexionar sobre problemas "reales" de forma colegiada poniendo en práctica las conclusiones a las que se llegue y reflexionando nuevamente sobre ellas) y el modelado llevado a cabo por especialistas u otras personas cualificadas.

-Etc.

En esta línea podemos empezar a dar pasos progresivamente que, sin duda, nos irán descubriendo nuevos retos. Lo evidente es que, una vez descubierta la necesidad de atender a la diversidad garantizando la igualdad, no podemos renunciar a intentarlo a pesar de las dificultades que entrañe. Para todo ello, sin duda, es imprescindible la colaboración de todos.

BIBLIOGRAFÍA

BOBBIO, N. (1995): "Igualdad y Desigualdad", en: BOBBIO, N. (1995) Derecha e Izquierda. Madrid: Taurus.

CONNELL, R.W. (1997): "Justicia Social en Educación" en CONELL, R.W. (1997): Escuelas y Justicia Social. Madrid: Morata.

CONTRERAS, J. (1994): Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal-Universitario.

ESCOFET, A. (1996): Conocimiento y Poder. Hacia un análisis ideológico en la escuela. Barcelona: ICE-HORSORI.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): La escuela a examen. Madrid: Endema.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)". En Aula de Innovación Educativa, nº 81. Pp. 67-72.

M.E.C (1990): Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E), publicada en B.O.E nº 238, de 4 de Octubre de 1990.

PERVIN, L. (1998): La Ciencia de la Personalidad. Madrid: McGraw-Hill.

PULIDO, R. Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación. Sobre el caos de los discursos interculturales en educación. Material multicopiado inédito.

VV.AA. (2000): "Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad", En Kikiriki, nº 57. Pp. 27-36.

NOTAS

3 Obsérvese que para las pretensiones de este artículo equiparó el término diversidad humana al término diferencia, a pesar de existir autores -como el propuesto en la referencia- que consideran las diferencias como la variable cognitiva de la diversidad.

"La igualdad de oportunidades no estará garantizada hasta que no se aseguren también unas políticas de reconocimiento que, sin llegar al relativismo absoluto, admitan la pluralidad de culturas y la atención a los diferentes grupos"

