

CAPÍTULO V

La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común

Una vez que se han explicitado los grandes objetivos y las funciones generales de la educación obligatoria, elevada a la categoría de derecho social universal, ahora nos resta comentar los grandes temas que deben afrontarse para hacer operativo ese derecho y los problemas que desencadena. Una larga tradición de pensamiento y de prácticas se ha acumulado para dar respuesta a lo que se espera de esa etapa educativa; algo que creemos se puede sintetizar en dos grandes retos: 1) ¿Cómo abordar la enorme diversidad de sujetos, por sus cualidades, intereses, medio social de pertenencia, cultura de origen y con expectativas tan diferentes en un modelo de escuela que sea igualadora? 2) ¿De qué contenidos dotaremos el currículum de esa escuela y cómo lo haremos fructificar?

"Y puesto que hay un fin único para toda ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado, como lo es actualmente cuando cada uno cuida privadamente de sus propios hijos ... "

(ARISTÓTELES, 1988, *Política*, pág. 456.)

¿Qué ocurre cuando una institución como la escuela obligatoria se enfrenta con toda la diversidad social y de los individuos, siendo ella, por su historia, un modelo para asimilar la variedad sometiéndola a un patrón de pensamiento y de conducta? Pues, sencillamente, que tolera mal esa circunstancia. Una escuela común que satisfaga el ideal de una educación igual para todos (lo que presupone en buena medida un currículum común), en el paisaje social de las sociedades modernas, acogiendo a sujetos muy diversos, parece una contradicción o un imposible. No obstante, el derecho básico de esos sujetos a la educación, en condiciones de lo que WALZER (1993) denomina *igualdad simple* (una enseñanza con contenidos y fines comunes), obliga a aceptar el reto de hacer compatible en la escolaridad obligatoria un proyecto válido para todos con la realidad de la diversidad. Como hemos comentado en apartados anteriores, la escuela, durante la etapa de la escolaridad obligatoria, debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación. ¿Cómo lograr la *universalización* efectiva de la misma, respetando el principio de la *igualdad simple*, dando acogida a la *diversidad* de estudiantes e, incluso, aspirando a hacer de éstos seres singulares? Nos enfrentamos a un reto tan difícil como atractivo.

Plantear el problema de la diversidad y de la diferencia *en* y *ante* la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significado muy polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de minorías, la educación frente al racismo o el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates "científicos" sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, las posibilidades de mantener en unas mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas. No pueden agotarse, pues, en este espacio tal variedad de perspectivas. Nos limitaremos a plantear algunas de especial relevancia para los profesores:

- La naturalidad de las diferencias.
- La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel.
- Graduar la escuela obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales.
- Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad.
- La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias.

La naturalidad de las diferencias

Primeramente: todos los hombres han de ser encaminados a los mismos fines de la ciencia, costumbres y santidad.

En segundo lugar: todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos.

Tercero: la expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural...

(COMENIUS, *Didáctica magna*.)

La idea de buscar unos mismos fines en la educación, admitiendo que todos tenemos una misma naturaleza humana, tratando de hacer compatible aquel ideal y este supuesto con la diversidad humana, ha sido y es un tema central para el pensamiento educativo y un reto difícil para las instituciones escolares y para los profesores.

La consideración de la diversidad humana es una constante en la historia de los sistemas escolares, en el pensamiento en general y en el educativo, en permanente relación dialéctica con la proclamación de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otras cosas, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entienda la universalidad y de hasta dónde se quieran llevar sus implicaciones, o en qué aspecto se respete la diversidad, dependen las respuestas que se pueden dar al problema que nos ocupa.

Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, sus habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo xx, aunque las raíces de esta preocupación son anteriores.

La variedad entre seres humanos es consustancial a su misma existencia y se produce en dos planos, en el intraindividual y en el interindividual. En el plano individual se hace evidente en forma de *inconstancia* en el modo de ser y de comportarse a lo largo de su vida, así como en las manifestaciones que tienen sus disponibilidades personales (TODOROV, 1999, pág. 202). Que variamos y mudamos de forma de ser y de comportamos, que las capacidades y habilidades que vamos logrando y perdiendo a lo largo de nuestra vida cambian, son evidencias vividas por cada uno; inconstancia tan real como lo es una cierta estabilidad del yo a lo largo de ese proceso. Somos únicos porque somos "variados" internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son del todo estáticas; lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. En las condiciones sociales y culturales de la postmodernidad esa complejidad e inestabilidad de cada persona se acentúan considerablemente ante la variedad de relaciones que establecemos en contextos mudables.

En un segundo plano, la variedad se manifiesta también como multiplicidad entre individuos. Al estar constituido el sujeto por elaboraciones a partir de los contactos con los demás, al ser los intercambios con éstos tan variados, dan lugar a vidas interiores muy diversas. Decía MONTAIGNE (citado por TODOROV, 1999, pág. 203) que el hombre no es más que remiendo y mezcolanza, el mundo no es sino variedad y desemejanza; la cualidad más universal es su diversidad. Diferimos, pues, de nosotros mismos y de los demás. Una y otra variación constituyen la riqueza de la especie humana. Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de que fuera argumentado científicamente desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural. Cada uno constituimos una radical singular. Ésta es una condición provocada por la interacción de las peculiaridades personales, la singularidad del contexto en el que cada uno vive y el uso que hacemos de nuestras posibilidades y las reacciones personales ante el ambiente que nos viene dado.

El ser humano, seguramente, tomó muy pronto conciencia de la variabilidad de la acción y de la naturaleza humanas, al tiempo que apreciaba esa misma condición en otros seres, y sintió la necesidad de simplificar esa dispersión "imponiendo" por su parte regularidades, categorías o tipologías para entender la variedad del ser humano. De esa forma se le haría más fácil comprender la complejidad de lo diverso y anticipar el comportamiento de los demás, facilitándosele el trato con ellos y acomodando sus respuestas hacia los otros: "si sé de qué categoría eres, me comporto contigo y espero de ti que actúes en la dirección que creo

está asociada a esa categoría". Así, de los inteligentes esperamos que resuelvan problemas con facilidad y de los torpes esperamos torpeza. Esta operación de simplificación que realiza el pensamiento común, la hace también el pensamiento científico al clasificar fenómenos y especies de seres vivos según categorías, con la pretensión de encontrar un orden que explique las manifestaciones infinitas con las que las cosas y los fenómenos se nos muestran. ARISTÓTELES, al tratar el tema de la naturaleza de la virtud ética, decía que:

... hay que aceptar que, en toda cosa continua y divisible, hay un exceso, un defecto y un término medio, y esto en su relación mutua o bien en relación con nosotros; por ejemplo, en la gimnasia, en la medicina, en la arquitectura, en la navegación, y en cualquier clase de acción, tanto científica como no científica (...) pero en todo el término medio relativo a nosotros es lo mejor, porque esto es lo que la acción y la razón ordenan (...) por consiguiente, es necesario que la virtud ética se refiera a determinados términos medios y que sea un modo de ser intermedio.

(*Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*, págs. 437-438.)

Así, entre la irascibilidad y la indolencia está la mansedumbre, entre la malicia y la simpleza está la prudencia, o entre la prodigalidad y la tacañería está la liberalidad, etc. Lo que es continuo y cambiante es objeto de categorizaciones para entenderlo y ordenarlo.

En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir con ella y a desenvolvemos en esa realidad. Así lo hacemos en la vida social, en la familia, y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincrasia y aceptando la de los demás. ¿Por qué no íbamos a poder hacerla en la escuela? La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, se enfrenta (mejor: debería enfrentarse) de manera natural con la *diversidad* entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tanta más variedad se acumula en su seno. Las prácticas educativas –sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente– se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Ante tal hecho caben dos actitudes básicas: tolerarlo, organizándolo, o tratar de someterlo a un patrón que anule la variedad. En la vida social, gobernada por procedimientos democráticos, la diversidad social, de opiniones, en cuanto a modelos de vida, etc., se aborda con la práctica de la tolerancia, la aceptación de normas compartidas que obligan a algunas renunciaciones en los individuos y respetando espacios para la expresión y cultivo de las individualidades singulares. La escuela, estructurada con anterioridad a la aceptación del modelo democrático, eligió el camino del sometimiento de lo diverso a la norma homogeneizadora.

Las razones por las que una manifestación –la variedad y variabilidad– de la vida y de las personas pasa a ser un problema residen, pues: *primero*, en que la variedad pugna con la tendencia del pensamiento a clasificar la dispersión que nos ofrece el mundo para entenderlo mejor; *segundo*, en la mentalidad y los usos de las instituciones escolares que reclaman de las individualidades el sometimiento a unas normas, a un currículum y a un orden. No es realista pensar que una institución como la escolar sea capaz de asumir radicalmente la diversidad en su totalidad; por razones económicas de recursos, de tiempo y de trabajo de los profesores no puede ser posible una escuela para las individualidades y para todas ellas al mismo tiempo. Eso exige modelos de educación *tutorial* para todos imposibles de practicar en las condiciones de la escolarización masiva. ¿Cómo articular la necesidad inevitable con la posibilidad de respetar y fomentar la diversidad posible?

Porque la singularidad no sólo es una realidad dada de los individuos, sino que se la resalta además como un valor importante en las sociedades democráticas liberales y tolerantes que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad. Realidad incontestable y objetivo educativo para la filosofía liberal quedan bien expresados en el pensamiento de uno de los teóricos de la libertad, John STUART MILL (1970), quien sugería:

La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva (pág. 130).

No es vistiendo uniformemente todo lo que es individual en los seres humanos como se hace de ellos un noble y hermoso objeto de contemplación, sino cultivando y haciendo resaltar, dentro de los límites impuestos por los derechos e intereses de los demás (página 134).

Si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, la escuela tiene que respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones para todos. La educación debe preocuparse por estimular diferenciaciones que no supongan desigualdades entre los estudiantes; tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje.

Es preciso plantear en otra dimensión la diversidad entre y en los sujetos escolarizados. Además de significar la riqueza de la singularidad, de la "biodiversidad" humana y cultural, hace también alusión a la desigualdad, en tanto existen singularidades de sujetos o de grupos que les permiten alcanzar objetivos educativos en desigual medida. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder llegar a ser, de tener más o menos posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso, en condiciones de igualdad, es tolerable y, en ocasiones, deseable; la desigualdad ha de ser corregida si admitimos la universalidad del derecho a la educación. Consideramos que no son tolerables las diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos de humanos. Sólo las diferencias y las prácticas que las protegen que no desigüen o toleren la desigualdad pueden admitirse en la escolaridad obligatoria (GIMENO, 1995). La diversidad algunas veces habrá que desconsiderarla, en otras habrá que corregirla y en muchos casos debería estimularse¹

La diversidad se convierte en problema.

El gusto por la norma o el nivel

La originalidad es la única cosa cuya utilidad no pueden comprender los seres vulgares.

(STUART MILL, 1970, pág. 128)

En la escuela es difícil ser singular en algo o por algo sin recibir presiones para dejar de serlo, bajo la "amenaza" de ser clasificado como atípico, rebelde, retrasado y, con menos probabilidad, como genio. ¿No será esa dificultad una de las causas de su vulgaridad y del rechazo que produce en muchos estudiantes? En la escuela no se admiten grados muy distintos de logro en los objetivos comunes, existen mecanismos que estimulan la graduación de resultados individuales que premian y castigan la separación de la norma. Las líneas entre las que es preciso moverse, manifestarse y existir no permiten mucha desviación de lo que se considera normal. La función *disciplinante* de la que hemos hablado en otro momento es, ante todo, *normalizadora*. La experiencia histórica ha dado contundentes ejemplos del uso de la represión del cuerpo y del espíritu en las instituciones escolares, en los internados, etc. Nuestra intención aquí es llamar la atención sobre otras formas de carácter más "técnico" para llevar a término la normalización no represora, pero a todas luces excluyente.

El funcionamiento dominante de la escuela, de su currículum, de los métodos pedagógicos, está configurado, generalmente, más para organizar la desigualdad entre los escolares que para corregirla o para convivir con la diversidad de capacidades, niveles en las mismas, ritmos de trabajo distintos, motivaciones variadas de los sujetos, etc. El mecanismo de normalización que define el éxito (para los que quedan incluidos en la norma) y la exclusión (para los que quedan fuera de la norma) se vio reforzado en el momento en que la escolaridad se hizo realmente obligatoria para todos. Cuando la escolarización universal no es real, la exclusión de los que no superan la norma no es necesaria, ya que los candidatos a ser excluidos ni siquiera acuden a las escuelas. Cuando éstos las frecuentan, pero están poco tiempo en ellas y las abandonan, ocurre lo mismo. Pero cuando la obligatoriedad se hace efectiva, aparece la idea de *fracaso escolar* como lacra interna, aparentando ser una especie de atipicidad que se convierte en una forma de

¹ El tema de las diferencias entre culturas y sus implicaciones para la educación obligatoria es demasiado complejo para tratarlo en este reducido trabajo.

exclusión que afecta, ahora, a los que permanecen dentro de las escuelas. Fracasar es ser excluido por una vía de carácter más bien técnico: la del "etiquetado" que implica no superar la norma que define lo que es y no es aceptable. Supone negar a los sujetos fracasados la bondad de la escolaridad por otras vías, culpabilizándoles de no dar de sí lo que se les exige, hasta el punto de que algunos consideran que sería mejor para ellos apartarlos del sistema (así no habría excluidos ni agentes que tienen que excluir). La escuela legítima, por la vía de la apreciación del *mérito personal* de los alumnos, las diferencias y desigualdades entre sujetos, transformándolas en un escalonamiento de los logros escolares. Así se legitima como institución que ofrece oportunidades a todos, aunque no dé a todos lo mismo. La idea de *fracaso escolar* tiene muy corta historia, poco más de medio siglo (ISAMBERT-JAMATI, 1992); la misma que la de la escolarización universal real, ya que el "bajo rendimiento escolar" es inherente a ella (OCDE, 1998).

Esta función normalizadora es más propia, pues, de la perversión selectiva y jerarquizadora de la escuela que del espíritu integrador que debe orientar a la escolaridad obligatoria. Parece como si la universalidad de la educación para los sujetos diversos acabas e a la entrada del recinto escolar, para, una vez dentro, ser jerarquizados, expidiendo un certificado con la des-igualdad a la salida, lo que da lugar a la exclusión de los escolarizados. Es tan grave este problema que se convierte no ya en una disfuncionalidad de las instituciones escolares (el alto fracaso que producen obstaculiza su propio proyecto y su dinámica), sino en un problema social que delata el *fracaso de la escuela* obligatoria para dar acogida en su seno a toda la diversidad de la población escolar. No es el fracaso de la educación, sino el de la forma de proveerla a una población muy heterogénea desde el punto de vista psicológico, social y de procedencia cultural. Es una ironía cruel que después de pasar numerosas horas al día, durante una decena de años, se pueda decir al sujeto que allí permanece que queda excluido y que es un fracasado. Eso, como decía con ironía el personaje de *Mafalda*, no se le puede hacer a un cliente.

La diferencia negativa respecto de la norma es un obstáculo que perturba el "normal" funcionamiento de la escuela, la dinámica de desarrollo del currículum y es también una dificultad que sienten muchos profesores. El currículum está regulado, por lo general, en términos que permiten flexibilidad en su interpretación, a la hora de confeccionar textos y materiales para los estudiantes, o cuando los profesores elaboran sus planes docentes y los desarrollan en las aulas. Pero esa flexibilidad queda prácticamente anulada en el último paso de su desarrollo: cuando los aprendizajes secuenciados son idénticos para los estudiantes, quienes son sometidos a tareas idénticas y a unas mismas exigencias de ritmo y de tiempo en la realización del trabajo. Buena parte de esa esclerosis del contenido-norma exigible se debe a la adopción de materiales estandarizados, homogéneos para todos los estudiantes, que dan lugar, a su vez, a pautas poco variadas de desarrollo de la enseñanza. El contenido homogeneizado y propuesto como norma cerrada idéntica para todos limita las posibilidades a la singularidad personal. Las "desviaciones pequeñas" de los individuos respecto de esas normas son asumidas, por lo general, como naturales (unos son calificados mejores y otros peores, siempre que sobrepasen los mínimos exigidos), pero un alejamiento destacado será calificado de fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso y hasta de abandono de la escuela.

La escuela y su currículum, que deben ser oportunidades para todos, pasan con demasiada facilidad a ser estructuras de dificultades graduadas que todos han de superar a un mismo ritmo y con las mismas ayudas, de suerte que en cada uno de los escalones establecidos en la graduación medimos a los sujetos para ver si son aptos o no, los diferenciamos y les decimos a muchos que son desiguales a los demás. De ser oportunidad de aprendizaje en la escolaridad obligatoria, los contenidos culturales se convierten en escalera jerarquizadora y excluyente de los que ascienden despacio, se detienen en el camino o, simplemente, rechazan la escalera porque no les atrae subir por ella, o porque desconocen adónde conduce y no ven motivos para ascender por ella. Los profesores de la enseñanza primaria están acostumbrados a la variedad y disparidad de situaciones individuales respecto de la norma ideal; para los que trabajan en la enseñanza secundaria obligatoria esta "diversidad de niveles" suele chocar con la cultura profesional acrisolada en bachillerato, más seleccionadora y propicia a jerarquizar.

Al prolongarse la escolaridad obligatoria, más allá de la etapa de educación primaria, todos esos mecanismos para jerarquizar provocan mucha más conflictividad. Es un efecto del choque entre el hecho sociológico imparable de la presencia en las instituciones escolares de jóvenes sin seleccionar, por un lado, y la mentalidad elitista que históricamente ha caracterizado a la enseñanza secundaria, por otro. Elitismo manifestado en las concepciones del profesorado, en el currículum de ese nivel, en la imagen social acerca del destino que tenían los bachilleres, etc. La bondad aceptada de la universalidad de la educación

(primero, de la escuela elemental) ha coexistido durante dos siglos con la política, con la mentalidad y con la práctica selectivas y jerarquizadoras de la enseñanza secundaria (CARON, 1996). La expansión de la enseñanza secundaria ocurre como una exigencia social, pero se realiza bajo la orientación curricular y pedagógica que la convierte en la puerta de entrada a la enseñanza universitaria (DURKHEIM, 1982; VIÑAO, 1982). Su misma expansión cuantitativa y las necesidades sociales que va cubriendo conducen a entenderla como prolongación de la formación general. Pero su espíritu original de ser una educación restringida perdura simbólicamente en la mentalidad de ciertos sectores sociales y del profesorado. Un nombre más adecuado para este nivel hubiese sido el de enseñanza *pre-universitaria* o *media* (más propiamente *intermedia*), en vez de denominarla *secundaria* que da continuidad a la primaria. La idea de que cualquier adolescente puede ser beneficiario de la enseñanza secundaria, continuando su formación general, no está asumida completamente en nuestro contexto -más allá de las regulaciones legales-, a pesar de haberse planteado ya en las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza. Esta resistencia se explica por haber sido un estilo educativo sin relación con la preparación general, previa a la formación utilitaria, es decir, que ha preservado su impronta académica de origen: ejercer la reflexión, el juicio, la razón, etcétera. (DURKHEIM, 1982, pág. 392). Es también la resistencia a morir del elitismo social (BAUDELOT Y ESTABLET, 1990).

Es un hecho la existencia de una ruptura importante en la continuidad de estilos entre la enseñanza primaria y el nivel secundario, visible en muchos aspectos (GIMENO, 1996). No se acepta la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de la cultura que constituía el bachillerato. Si para realizar esta posibilidad se propone que se alteren los contenidos del currículum, entonces los defensores de una tradición digna (pero no para todos) denunciarán el descenso de la calidad de la enseñanza. Para hacer compatible la prolongación de la obligatoriedad, cuya conveniencia es difícil de negar, con la defensa del orden conocido y valorado en lo cultural-pedagógico, la solución a la que se recurre en algunos sistemas, y reclamada por muchos profesores, es la segregación de vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, de suerte que la mayor homogeneidad de cada vía satisfaga las pretensiones de la normalización y de la jerarquización académica y social. ¿Es inevitable esa segregación?

El espíritu de la enseñanza obligatoria no reside en decir a cada alumno lo que vale respecto de exigencias normativas que, en tanto son elaboraciones culturales, son siempre arbitrarias, sino que debería enriquecerlo desde el nivel en el que esté y del que parte. La educación secundaria que se convierte en obligatoria pasa a ser una educación general y, como tal, debe entenderse: válida para todos. Pero la realidad de que la educación secundaria o media es antesala de la enseñanza superior no puede hacerle perder su carácter propedéutico académico, lo que reclama un currículum peculiar y un cierto nivel de exigencia.

Graduar la escolaridad obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales²

La diferencia y la desigualdad son realidades con las que la escuela obligatoria debe contar, pero son también algo creado por sus prácticas de organización. La atención radicalmente individualizada es imposible y habrá de ser dosificada según las diferentes necesidades de alumnos o grupos especialmente necesitados. La escuela universal posible implica tratar a alumnos agrupados.

Las primeras escuelas eran grandes salones en los que se acogía a más de medio centenar de estudiantes. A medida que la afluencia de éstos aumentó y el rango de edades de los mismos se amplió, como consecuencia de la prolongación de la etapa de escolaridad obligatoria, la institución escolar tuvo que adoptar fórmulas de tratamiento diferenciado de los alumnos. Las nuevas formas institucionalizadas de abordar este reto tuvieron dos apoyos fundamentales: a) el desarrollo de la psicología evolutiva y diferencial, y b) la instauración de la racionalidad taylorista en las organizaciones industriales modernas que irradiaron sus esquemas a otros ámbitos, como el escolar. La racionalidad eficiente para este modelo organizativo se basa en la división de procesos complejos de transformación en acciones parciales encadenadas gradualmente, especializando los tratamientos a cargo de expertos adiestrados en cada una de las tareas,

² Parte de las ideas expuestas en este apartado han sido desarrolladas en otro trabajo (GIMENO, 1999b).

asignaturas, cursos, etc. La idea de *graduar* no era nueva en la educación, aunque será la moderna organización escolar la que la plasmará en un modelo completo, como especialización graduada del currículum, parcelación del mismo en especialidades, reparto secuencial de éste a lo largo de la escolaridad y clasificación de los estudiantes en "fases" para su educación.

La psicología científica fundamentó la importancia de considerar lo que ocurre en el interior del que aprende, ofreciéndonos a través de su mirada una visión cada vez más minuciosa de la diversidad psicológica entre individuos y sobre la evolución diacrónica de cada uno de ellos. A la comprensión de la variación interindividual e intraindividual establecida en la comprensión científica del sujeto le siguieron los intentos de adaptar sistemáticamente el tratamiento pedagógico de las diferencias detectadas. Primero, se busca el diagnóstico, después se ajusta el tratamiento. Este esquema tiene una larga historia y se proyecta en prácticas muy diversas: desde el diseño de instrucción que se propone en algunas orientaciones de la psicología, a las proyecciones que se extraen del estudio de estilos de aprendizaje, o las experiencias de programas diseñados a la medida de cada estudiante en la educación especial, etc. El movimiento hacia esta racionalidad arranca de principios de siglo, con CLAPARÈDE, padre de la idea de una escuela a *la medida del niño*:

...el director de circo explorará en cada una de sus bestias, la aptitud que *rinda* más; la más conforme a la naturaleza del animal. Sacará partido de las manos del mono, de la trompa del elefante, de la aptitud del perro para la carrera, etc., y no ejercitará a la oca en el trapecio, ni al caballo en saltos peligrosos. sabe muy bien que obrando así, va hacia un fracaso seguro.

Los educadores -desgraciadamente no podemos decir los "conocedores de niños"- deberían tomar modelo de estos conocedores de animales (1920?, pág. 18).

Resultado de la confluencia entre la perspectiva de la racionalidad taylorista de la escolarización y del currículum con la visión psicológica del niño es el concepto de *educando* diversificado, en función de la etapa escolar por la que pasa, por su edad y según las posibilidades que es capaz de desarrollar, de *acuerdo* con las capacidades singulares que posee en cada momento. El *alumno* será comprendido en función de unas coordenadas conceptuales que lo diferencian (y también lo clasifican) en etapas, cursos académicos, edades mentales y de instrucción, en adelantados y retrasados (respecto del curso típico del desarrollo o de los ritmos de progreso previstos), en normales y anormales o en poseedores de capacidades específicas que los convierten en seres clasificados, más que apreciados por sus originalidades irreductibles a tipologías de alguna clase.

La escuela a *la medida del niño* se entendió, en primer lugar, como una institución apropiada para el educando, como alguien que es diferente de los adultos, pues es un ser que evoluciona. Esta última idea conduce al establecimiento de una línea de progreso en el desarrollo que será una categoría esencial para la percepción y tratamiento de la infancia (con matices importantes según las escuelas psicológicas). Al alumno hay que tratarlo de acuerdo con la diversidad de estadios por los que pasa en el curso de su desarrollo hacia la madurez, porque en cada uno de ellos tiene posibilidades distintas.

La escuela a *la medida del niño* llegó a significar también, en segundo lugar, la toma en consideración de los demostrables desiguales niveles de inteligencia general, así como de la variedad de las aptitudes específicas de cada uno. Todo esto, generalmente, bajo el supuesto de que las categorías de sujetos son perdurables. Las aptitudes, para CLAPARÈDE (1920?, página 7), eran disposiciones naturales a conducirse de cierta manera, a comprender o sentir con preferencia unas cosas u otras, a emprender unos trabajos u otros. Cada uno tiene su naturaleza y debería ser tratado conforme a ella. El desarrollo posterior de la psicología y pedagogía diferenciales se ocuparían de poner en evidencia aspectos que distinguen a unos individuos de otros en cualidad y grado: detección de *factores* de la inteligencia general, rasgos diferenciales de personalidad, estilos cognitivos diversificados..., y que han funcionado, entre otras clasificaciones, como categorías para basar en ellas tratamientos educativos adaptados a la peculiaridad de cada cual. El aparato conceptual matemático de la psicometría, con la utilización de la curva normal a la cabeza, fue de importancia capital para definir normas estadísticas en las poblaciones y desviaciones individuales de las mismas en numerosas cualidades de la psique.

TITONE (1966, pág. 208), en uno de los tratados didácticos digno de resaltar en el pensamiento didáctico sistematizado, afirmaba que la psicología diferencial reclama una pedagogía y una didáctica diferenciadas. El medir o, simplemente, el diagnosticar o el evaluar -base de toda idea de pedagogía diferencial científica- es difícil que queden en puras prácticas de conocimiento de los estudiantes, sin ser utilizadas para otros

cometidos. En la pretensión de conocer al estudiante no hay nada perverso, lo importante es la utilidad dada a los diagnósticos.

La variabilidad (diversidad) evolutiva y la diferenciación cuantitativa y cualitativa de las aptitudes entre los sujetos son los ejes centrales sobre los que se ha construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno que hoy conocemos, con sus modos de organización interna, sus maneras de ordenar el currículum y los métodos pedagógicos. La mentalidad pedagógica de los profesores está anclada en estos dos ejes de manera fundamental. Muchos se conciben a sí mismos como "especialistas" de un área o asignatura del currículum, cuya docencia debe ir dirigida a grupos de alumnos lo más homogeneizados que sea posible (bien se agrupen según la edad, la capacidad o el nivel de rendimiento). La diversidad natural de la que hemos hablado, la singularidad de cada individuo, se entenderán y se reaccionará ante ellas desde el punto de vista de su clasificación en categorías. La singularidad será tolerada sólo en la medida en que no sobrepase los límites de variación que no distorsionan el trabajo "normalizado" con cada categoría clasificada.

Toda clasificación tiene dos efectos sobre la percepción y manejo en las escuelas de la heterogeneidad de estudiantes. Por un lado, al distribuir en categorías o niveles a los individuos, una parte de la diversidad o variabilidad natural es absorbida o *normalizada* por los mecanismos de poner a cada uno en la categoría que le corresponde. Por otro lado, al no agotar las categorías de clasificación la variedad natural, otra parte de la variabilidad permanecerá en forma de *ruido* molesto a todo el engranaje escolar y a las prácticas de los profesores; es decir, que seguirá subsistiendo la diferencia irreductible. De la anchura de la norma depende el absorber más o menos variabilidad como *normal*.

La *escuela graduada* (la que clasifica a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad) es hoy modelo universal de organización que, sin reflejar en su dinámica un pensamiento científico concreto, es la fórmula que de manera general plasma la secuencia del desarrollo ordenado y normalizado de la educación. Creer que a cada estadio de la evolución del sujeto o que a cada nivel de competencia exigible debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo, es una derivación del hecho de pretender la escuela a la medida. Los profesores parecen haber perdido la capacidad profesional de trabajar con la diversidad, si ésta no es reducida por algún tipo de clasificación de estudiantes. La *graduación* es una de las primeras repuestas para "ordenar" la complejidad provoca la variedad evolutiva, gracias al establecimiento de un universo manejable de categorías dentro de las que los estudiantes quedan clasificados. La diversidad, en este caso, no es meta de la educación, sino realidad que hay que gobernar con procedimientos que hagan viable una forma de entender la organización del trabajo escolar en una institución colectiva. La esencia de la *graduación*, afirmaba Rufino Blanco a principios de este siglo (citado por VIÑAO, 1990, pág. 83), era la clasificación de los niños por el criterio de la edad, generalmente, habiéndose utilizado también otros criterios más refinados, como la edad mental, la edad de instrucción y ciertas capacidades o niveles en el rendimiento previo. El supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el proceso evolutivo sostiene esta fórmula simplificadora de la heterogeneidad, aunque no carente de problemas.

El modelo de graduación más extendido está basado en el período *año de-vida-año de escuela*, que se corresponde con la asignación de partes del currículum. A este modelo de "graduación por edad" convirtiendo el grado en unidad curricular, le impulsa un objetivo: la búsqueda de la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera de alguna manera ligado a la evolución de la edad. El crecimiento de la población en grandes núcleos urbanos posibilitaría la realización del modelo de forma completa.³

La diversidad inevitable en una escolaridad prolongada y universalizada, que era atajada gracias a la graduación, llevaba emparejada la secuencia de tramos del currículum, con la consiguiente determinación de niveles de exigencia para cada grado, lo cual da lugar al establecimiento de niveles de "excelencia" esperados como normales para los estudiantes. Graduación del tiempo de la escolarización (para clasificar a los sujetos), desarrollo del currículum (también graduado y especializado) y progreso del sujeto a través de las adquisiciones que realiza (progreso del aprendizaje), son tres procesos diacrónicos, a los que se

³ En España, hasta la década de los setenta, con la configuración de *colegios* de enseñanza primaria de cierto tamaño --las llamadas «agrupaciones escolares completas»--, no se pudo disponer de condiciones para que a cada año de escolaridad le correspondiese un grado, un aula y un profesor. En el bachillerato, la fórmula del año ligado a unas exigencias curriculares determinadas es anterior.

considera como si discurrieran acompasados, aunque corresponden a diferentes realidades que se confunden en nuestras mentes y en la práctica. Considerar que existe una línea ideal que conjunta los tres procesos supone olvidar las variaciones individuales respecto de cualquier línea ideal de progreso, que es inexistente.

La graduación, con la inevitable adjudicación de competencias y conocimientos que deben ser adquiridos en cada grado, dio lugar a otro tipo de diversidad: la desviación individual respecto de la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la secuencia de grados. Al quedar la escolaridad estructurada en una ordenación lineal de períodos que se corresponden con una secuencia de partes del currículum, lo que establece el orden del aprendizaje, se construye una idea de progreso lineal al que se tenderá a ver como natural y universal; por tanto, exigible a todos. Seguir los hitos de ese eje de edad, de conocimiento exigible y de ritmo de desarrollo define la *normalidad*. Quienes se salgan del estándar dar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia caen en la "anormalidad", bien sea en su zona negativa (los "retrasados", los "sub-normales", los fracasados, los no aprobados), bien en su zona positiva (los "adelantados", los "sobredotados", los notables y sobresalientes). Cuanto mayor sea la fragmentación del eje de progreso, más hitos aparecerán para establecer controles de paso (sean éstos implícitos o explícitos) y más ocasiones tendremos de topar con la diversidad rebelde a la norma construida. El aparato escolar y la mentalidad pedagógica profesional fruto de la socialización que genera, crea, así, el etiquetado de sujetos diversos que, en la enseñanza concebida como derecho universal, se traducen, paradójicamente, en el señalamiento de desigualdades.

Conceptos como los de *año académico*, *curso* (compendio de asignaturas o áreas por año) y *promoción de curso*, junto a los de *asignatura* (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), *programación lineal*, *horario troceado* para tareas de corta duración, darán paso a otras categorías con fuertes implicaciones para los sujetos: *adelanto*, *retraso*, *éxito* y *fracaso escolar*, *normalidad* y *anormalidad*, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como los padres, los estudiantes y los profesores. El fracaso, lo mismo que la "excelencia" académica, son, pues, puras derivaciones del funcionamiento de las escuelas (PERRENOUD, 1996). La filosofía que ensalza la oportunidad de que todos progresen, o la que entiende sobre el valor del individuo, su libertad y su autonomía se ven anuladas o muy limitadas.

Unas actividades académicas o tareas, también normalizadas (en cuanto a su contenido, tiempo adjudicado para su desarrollo, con medios homogéneos para llevarlas a cabo e idéntico nivel de exigencia requerido para todos), han ido estableciendo un modo estandarizado de trabajar en los profesores (GIMENO, 1988). La diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierde ante toda esa homogeneidad pretendida. Esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de "ambientes de aprendizaje" en los que podría verse acogida la diversidad de estudiantes. El profesor queda preso para poder flexibilizar su práctica; y mucha de la sabiduría que poseen los seres humanos para desenvolverse en situaciones de complejidad en la vida cotidiana, los docentes la han perdido.

Las reacciones a estas tendencias dominantes han sido de dos tipos: 1) incrementar aún más la regulación establecida, clasificando con más precisión y diagnosticando a los sujetos más exhaustivamente para ubicarlos donde "les corresponde"; 2) dando marcha atrás y haciendo más flexibles las clasificaciones en las pautas de la organización escolar, reagrupando en ciclos más largos el tiempo de escolarización (ciclos de varios cursos, en vez del prototípico curso-año), diversificando el tratamiento pedagógico dentro de agrupamientos flexibles y aumentando las opciones para cada estudiante, de suerte que pueda expresarse en ellas la diversidad (SANTOS, 1993). Este segundo grupo de soluciones, además de enfrentarse con la mentalidad y los usos establecidos, requiere una organización escolar más compleja, reclama reconversión de la profesionalidad docente y es más costoso en cuanto a los medios materiales y personales que se requieren.

Flexibilizar la graduación y cualquier otro tipo de clasificación en un sistema hecho desde la pretensión contraria no será fácil. Pero es condición para acomodarse a una diversidad que no puede ser del todo anulada clasificando a los estudiantes en categorías. Cualquier pretensión de homogeneidad apoyada en la clasificación de sujetos singulares por tantos motivos es un imposible, además de rechazable cuando supone jerarquización de la que se derive algún estigma para los peor clasificados.

No hay que apelar a las experiencias de la *escuela sin grados* o de progreso continuado, en la que los estudiantes pasan de unas clases o niveles a otros según el ritmo individual del progreso personal, para

comprender las dificultades de implantación de estos modelos desreguladores del orden instituido. Baste recordar la casi total inoperancia a efectos pedagógicos de la idea de ciclo en educación primaria en España (que es una simplificación de la graduación) a lo largo de los últimos casi treinta años, más allá de la distribución del currículum prescrito por la Administración. La idea de ciclo combate la taylorización del currículum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, da acogida a ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades para que proliferen los controles selectivos a partir de los que se establecen jerarquías.

Estos problemas ocurren en todo el sistema educativo, desde la escuela infantil hasta la universidad. Pero su significado es muy diferente, según se trate de si un nivel es obligatorio o no. En el caso de que sí lo sea, necesitamos mecanismos de tolerancia ante las desviaciones inevitables frente a la norma establecida en la línea de progreso del currículum. Si progresar es dominar un contenido muy específico, igual para todos, con un nivel de logro muy bien definido, entonces en los estudiantes se producirán grados de acomodación muy desiguales, ya que tienen diferentes capacidades, gustos y niveles de motivación. Si el nivel escolar en el que eso se produce tiene además una tradición selectiva (caso del bachillerato, por ejemplo), la norma se utilizará con ese propósito: el poder elegir quiénes "pasan" y quiénes no podrán hacerlo. Estos mecanismos reguladores de la diversificación de estudiantes provocada por la organización curricular y escolar son explícitos, pero operan sobre todo porque han pasado a formar parte de la mentalidad de los docentes⁴ que los han vivido durante mucho tiempo.

Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad

Los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos esos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los "buenos" y de los "malos" estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente. El principio de que una pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas que diversifiquen (PERRENOUD, 1995 Y 1998), a condición de que la diferenciación no introduzca más desigualdad. Diversificar en la escuela obligatoria, que tiene la meta esencial de la igualdad, supone, en primer lugar, introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o fuera de éstos. Después, o a la vez, tiene sentido favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo, siguiendo la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes. En los casos extremos, un currículum estrictamente común para todos y en todos sus componentes puede ser una propuesta inviable. En los casos límite será preciso establecer opciones o currícula para las necesidades particulares de estudiantes con retrasos muy destacables. Pero en la medida de lo posible, esta práctica es difícil que no resulte en un etiquetado de sujetos separados de los demás. La segregación ha de evitarse con una pedagogía que diferencie, aprovechando la flexibilidad que permite el desarrollo del currículum. Como indica la Figura 2, hay diferentes opciones. Defender un currículum común no significa inexorablemente provocar una pedagogía que homogeneice. Si tal efecto tiene lugar, también puede darse partiendo de un currículum diferenciado. La dimensión bipolar del currículum común o el diferenciado, por un lado, y la dimensión pedagógica con los polos de la homogeneidad y de la divergencia (en cuanto al desarrollo del currículum y su aprendizaje), por otro, se pueden cruzar, dando lugar a situaciones prácticas distintas. Hay que indagar sobre las posibilidades de una práctica que diversifique, pero manteniendo la igualdad del currículum común.

Una enseñanza estrictamente individualizada, tal como la pensaba DOTTRENS (1949), a través de fichas, o las guías y planes de trabajo elaborados para alumnos determinados, sólo son tácticas y recursos viables

© Ediciones Morata, S. L.

La educación obligatoria: una escolaridad igual...

⁴ Este problema afecta muy de lleno a la experiencia española de ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. El profesorado de enseñanza secundaria estaba acostumbrado a los esquemas de organización curricular del bachillerato (caracterizados por una normatividad curricular muy definida, centrada en los contenidos de las clásicas asignaturas) y al uso de la norma curricular con fines selectivos. No olvidemos que el bachillerato ha sido históricamente la antesala de la enseñanza superior. Ahora, estos profesores tienen que impartir enseñanza a estudiantes que no están seleccionados entre los 12 y 16 años y que presentan niveles muy desiguales en cuanto a las posibilidades de seguir un currículum tan normativizado. El conflicto en el plano del autoconcepto profesional y en el de la marcha de las aulas se produce al tener que adaptar los patrones de "rendimiento que se consideraban ideales" hacia otros más diversificados, no tan "académicos", por los que puedan pasar estudiantes que presentan características muy distintas unos de otros, sin que sean excluidos de la enseñanza obligatoria.

para situaciones puntuales y para estudiantes con necesidades muy específicas (bien se deba su excepcionalidad a déficit de aprendizaje o al hecho de tener capacidades superiores a las de los demás, que también deben ser tenidas en cuenta por una pedagogía para la diversidad). La enseñanza autoadministrada según el ritmo de aprendizaje de cada cual (contenidos proporcionados a través de ordenador, por ejemplo) es un recurso útil pero no una solución general al problema. Creemos que es más práctico, aunque se trate de ideas y de principios generales, caminar por la vía siguiente.

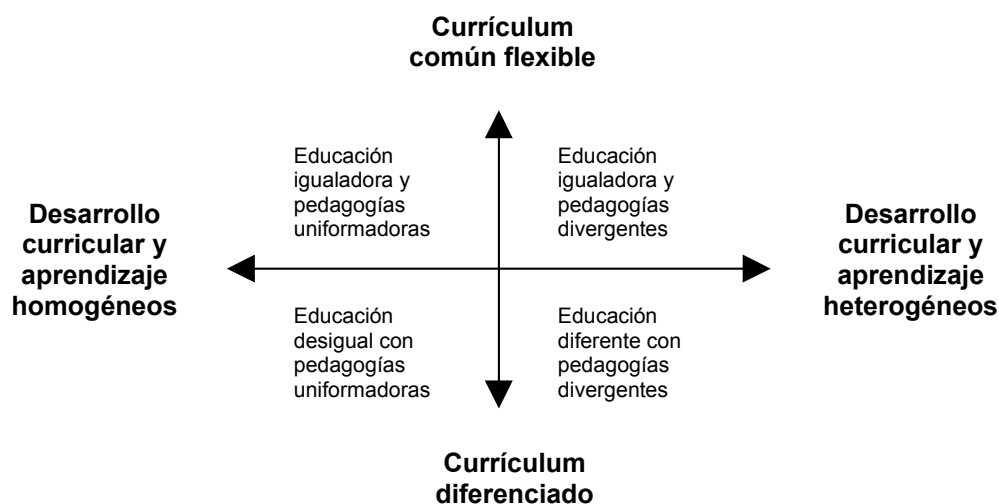


Figura 2: *¿Diversificar la pedagogía o hacer el currículum diferente?*

1) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del currículum común. Esta operación afecta tanto al plano de decisiones de política general, como a la programación que realizan los centros y a lo que hace en cada momento el profesor en su aula. En los contenidos y objetivos que hayan de ser comunes, las estrategias para diferenciar tienen que ir encaminadas a que todos logren el dominio de "lo básico" en un grado aceptable, para lo cual, necesariamente, habrá que emplear más tiempo y recursos en unos estudiantes que en otros. En el caso de contenidos no comunes (pudiendo incluirse aquí las actividades extraescolares, materias optativas, partes de una materia de estudio, *lecturas*, etcétera.) es posible y conveniente estimular la diversificación en la medida de las posibilidades. Ese currículum común, formulado y desarrollado de manera flexible *tiene* que dar respuesta al pluralismo social y *cultural*, admitiendo las diferencias entre culturas sin renunciar a la universalidad de muchos rasgos *culturales* y de ciertos objetivos básicos.

2) A la diversidad de los sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía. Las tareas académicas definen modos de trabajar y de aprender, permiten utilizar diversos medios, salir o no fuera de las aulas, crean ambientes de aprendizaje particulares y constituyen modelos de comportamiento ante los que las individualidades se adaptan mejor o peor (GIMENO, 1988). Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar que pidan de todos lo mismo. Una enseñanza diversa o divergente es positiva para todos, como afirma PERRENOUD (1996, pág. 29), cuando las actividades y las interacciones que se establecen hacen que a cada estudiante se le sitúe en condiciones didácticas fecundas para él; es decir, que siempre pueda obtener algún provecho de lo que haga, sea cual sea el nivel de competencia del que parta. Diversificar ritmos de aprendizaje, proponer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno, implantar cualquier otra medida que ensanche la "norma ideal de progreso" establecida de forma rígida es difícil con tramos horarios de clase cortos.⁵

3) Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándole recursos. El profesor,

⁵ Es sorprendente la fuerza que ha tenido la "hora de reloj" en el *horario* escolar que se convirtió en sucesión de *horas*.

aunque sea consciente de la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo, lo cual no debe repercutir en el empobrecimiento de "los mejores" y en la desatención de "los lentos". Es preciso distribuir los recursos docentes, en general, y la dedicación de cada profesor, en particular, en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de instrumentos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes, entre otras medidas. Querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos, o a que los "rezagados", que cada vez serán más, tengan que buscar ayudas paralelas fuera de la escuela obligatoria y gratuita.

4) Con un solo libro de texto, idéntico para toda la clase, sin otros recursos a disposición de los alumnos, es imposible diferenciar la pedagogía cuando sea conveniente hacerlo. La diversificación tiene mucho que ver con la ayuda de materiales que, por su contenido, nivel de dificultad y capacidad de motivación, puedan ser trabajados por los estudiantes. La biblioteca del centro integrada en el trabajo cotidiano, las bibliotecas de aula, las estrategias de acumular documentación variada, debidamente catalogada, son, entre otros, recursos indispensables para una pedagogía diferenciada.

5) Más ambiciosa y complicada de ejecutar es la idea de ir disponiendo de itinerarios formativos distintos (PERRENOUD, 1998) que rompan con el marco organizativo dominante, entendiendo la individualización como una estrategia general para períodos largos de tiempo, rompiendo las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores encerrados en sus especialidades.

En suma, precisamos de una pedagogía de la complejidad, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras para todos, sin que todos estén obligados a hacer lo mismo. El espíritu que sostiene a la educación obligatoria requiere que, desde la organización escolar, desde los métodos educativos, desde las prácticas de diagnóstico, etiquetado y de evaluación, desde las actitudes del profesorado, no se obstruyan las estrategias de inclusión de una escuela para todos que realmente sea promotora de todos (AINSCOW, 1999).

La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias

La diversidad y las desigualdades entre estudiantes son aspectos que se manifiestan en cada centro escolar y en cada *aula*. Son retos y fuente de dificultades para la organización de las escuelas, para el desarrollo del currículum y para los métodos pedagógicos. El problema tiene una manifestación previa a su consideración en esos planos: la existencia de centros diferentes entre sí porque acogen a estudiantes desiguales y diversos. Esa disimilitud se produce de manera espontánea al estar ubicadas las escuelas en contextos sociales diferentes, lo cual da lugar a que la población escolar que acude a cada centro tenga condiciones peculiares. Las desigualdades que subyacen a la distribución geográfica de la población se traducen en desigualdades entre centros escolares ubicados en diferentes zonas: rurales o urbanos, situados en suburbios o en áreas residenciales, ubicados en zonas de diferente nivel de desarrollo, etc. Una escuela pública en un suburbio de una gran ciudad acoge a estudiantes muy distintos a los de otra que, aunque sea igualmente pública, esté situada en otro contexto urbano más favorecido. Estas desigualdades sociales dan lugar a otras simétricas en las escuelas. Ésta es una evidencia de cómo desde la educación no se pueden combatir las desigualdades sociales. Poco podemos hacer desde la práctica educativa, aparte de tomar y de dar conciencia crítica de esas realidades y establecer políticas y prácticas educativas compensatorias que pueden paliar, pero no remediar, desigualdades externas a las escuelas.

Se producen otros muchos casos de desigualdad a través de la "especialización" de escuelas en tipos de estudiantes provocados por causas económicas e ideológicas. Las segregaciones en razón de la raza, la etnia o la religión han sido y son frecuentes. Un ejemplo muy acertado para poner en evidencia las resistencias ideológicas a cambiar esas segregaciones lo ofrece la historia de la coeducación. En nuestra tradición cultural y *escolar* se asentó la práctica segregacionista de géneros, apoyada en valores morales y religiosos respecto del sexo⁶ que ha dejado una larga secuela de incomprensión acerca de la igualdad y la diferencia entre sujetos de diferente género. Afortunadamente hoy se admite la coeducación como algo normal y deseable, pero la lucha por la mezcla social en este sentido -un ejemplo de lucha por la igualdad- ha contado con fortísimas resistencias ideológicas. Otro tanto puede decirse de la integración de razas en

⁶ -Las escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente ...

una misma escuela o de confesiones religiosas. La lucha por una escuela laica que neutralice las diferencias de credo tiene todavía largo camino por recorrer.

La diferenciación de tipos de estudiantes entre los centros públicos y privados constituye uno de los casos más universales y frecuentes de segregación de clientelas y de desigualdad real ante la educación. En tanto que la población que frecuenta los centros privados pertenece a una clase social más alta que la que asiste a los centros públicos, estamos ante un sistema educativo que, formalmente, parece iguala dar, aunque sigue manteniendo importantes desigualdades en su seno. La escuela pública es una apuesta histórica a favor de la igualdad, porque posibilita el acceso a la educación a quienes no tienen recursos propios, y lo es, además, porque en ella debe tener cabida toda la diversidad de estudiantes. Es el modelo históricamente más integrador de las diferencias. Si no mantiene niveles de calidad equiparables a las escuelas privadas, se estará produciendo una desigualdad ante el derecho fundamental a la educación. Es preciso hacer compatible la igualdad de todos ante la educación con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela, considerados como necesarios para garantizar la expresión democrática de la libertad de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos (GIMENO, 1998a).

Los modelos institucionales de escuela y la libertad para crearlos y asistir a ellos no pueden menoscabar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Quiere decirse que es precisa una escuela *única*, igual para todos, en la que no se permitan desiguales condiciones que repercutan en grados de calidad diferentes. Esta *unicidad* no es causa de la uniformidad temida por los partidarios de evitar el predominio de una escuela intervenida por el Estado (pues puede quedar en buena medida en manos de la comunidad). Tampoco es contraria al respeto al pluralismo que desea todo demócrata, ni es obstáculo para tolerar y hasta estimular diferencias entre seres humanos o diversidad de orientaciones metodológicas.

La fórmula de organización comúnmente adoptada para la realización de esta filosofía es la llamada escuela *comprensiva*, que tiene como característica esencial el mantenimiento de todos los estudiantes juntos, sin segregarlos por especialidades ni por niveles de capacidad, a los que se les imparte un currículum común, sea cual sea su condición social, de género, capacitación, credo religioso, etc. Constituye uno de los motivos de polémica más vivos en el debate acerca de las políticas educativas. El principio de comprensividad favorece la "mezcla" social, razón en la que reside una de sus principales virtudes, que es también motivo para el rechazo de otros sectores sociales contrarios a ese modelo. Dicho principio se respeta siempre para la enseñanza primaria en los sistemas educativos. Pero no es universal en la enseñanza secundaria, aunque ésta sea obligatoria. Cuando se aplica a ésta, se opta por hacerla bajo la fórmula de un tronco común en el currículum, sin excluir partes diferenciadas. La educación comprensiva evita que los estudiantes de una misma edad se dividan en tipos de centros con currícula y destinos sociales diferentes (bachillerato y formación profesional, por ejemplo), retrasando la elección sobre el tipo de enseñanza que se va a cursar.